



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**ENCONTROS E DESENCONTROS DA *ESCOLA DO CAMPO* COM A
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA:**

Um estudo no assentamento do MST no Maranhão - Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Centro Regional de
Braga para a obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar.**

Lídia Maria Oliveira Rosa Mendes

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Fevereiro - 2019



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**ENCONTROS E DESENCONTROS DA ESCOLA DO CAMPO COM A
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA:**

Um estudo no assentamento do MST no Maranhão - Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Centro Regional de
Braga para a obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar.**

Lídia Maria Oliveira Rosa Mendes

Sob a orientação do
Prof^o **Dr. Carlos A. Vilar Estêvão**

Aos meus pais, meus irmãos, meu filho e meu marido pela palavra de encorajamento no decorrer desta etapa e no transcorrer da própria vida.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força, a serviço de nossos sonhos.

(Paulo Freire, 1991)

AGRADECIMENTOS

Chega-se o momento de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a finalização deste trabalho. Lembro bem que, em todo esse processo houve uma palavra que com frequência vinha ao meu coração, a palavra dita era: "não se preocupe". Essa junção de palavras revelou inúmeras coisas tais como: "eu cuido de ti, "zelo por tua vida", "conheço, soudo e realizo o desejo do teu coração" enfim, revelou fidelidade e principalmente o entendimento que antes de qualquer realização ou recebimento de uma grande benção deve haver sempre um sentimento de gratidão. E devido a tudo isto, minha primeira expressão de agradecimento é para Deus que manifestou misericórdia, graça e fidelidade para a conclusão deste trabalho. Meu Deus, obrigada.

Ainda compartilhando este sentimento de gratidão direcionou-me meus agradecimentos ao meu orientador Carlos V. Estêvão, que sempre demonstrou comprometimento e solidariedade na construção deste trabalho, principalmente nos aspectos que tive maior dificuldade. Ao senhor professor, meu sincero reconhecimento e admiração.

À professora Sueli Tonial pelas preciosas orientações. Professora, obrigada pela atenção recebida.

Seguindo na exposição de rol de pessoas para agradecer quero lembrar com carinho da minha família, meus pais, meus irmãos, meu filho Vinícius e ao meu querido marido Carlos Augusto. A este último dirigi-me de forma especial pelo companheirismo dispensado. Querido, obrigada.

Quero ainda lembrar dos meus colegas de turma, que foram verdadeiros parceiros nesta jornada. A minha querida Paula, Shelyda, Odair, Salim e os demais que, juntos nos lançamos para ampliar nosso conhecimento em terras portuguesas. Queridos amigos obrigada por tudo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a escola do campo e a Proposta Pedagógica do MST, investigando a concepção de educação do MST e a proposta para a escola do campo. Sabe-se que o MST agrega em sua luta a educação e Reforma Agrária, por entender que a conquista da terra nada adiantaria se não vier agregada a uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores, especificamente, dos rurais. Foi pensando dessa forma que o Movimento travou verdadeiras batalhas no campo educacional para garantir uma escola específica e diferente para o meio rural. Para tanto encabeçou junto a outras entidades, um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo” cujas bases partem do princípio que o mundo rural é diferente do urbano, logo ambos não fazem parte de uma mesma totalidade. Contudo, mesmo sendo o mais importante movimento social do campo, observa-se neste alguns pontos equivocados, um deles o fato do Movimento advogar uma escola e educação específica para zona rural, sem considerar a heterogeneidade do próprio campo. O outro, o fato deste Movimento não perceber que a escola do campo e o MST estão caminhando, por vezes, em sentido contrário, mesmo não opostos, diga-se de passagem. Desenvolvendo como resultado nesta dinâmica uma escola híbrida que ora se alinha ao ideário do Movimento ora estar alheia a suas ações. Conclui-se dessa forma, que a zona rural não necessita de uma escola específica e diferente, ela precisa de escola de qualidade, onde o conhecimento e a troca de saberes possam ser construídos e compartilhados. Para chegar a esta conclusão e aos objetivos aqui propostos os percursos metodológicos foram consultas em bibliografias e revistas especializadas, entrevistas com adolescente e jovens do assentamento que resultaram na coleta de dados e no registro aqui apresentado.

Palavras - chave: Educação; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; Escola do campo.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the rural school and the Pedagogical Proposal of the MST, investigating the conception of MST education and the proposal for the rural school. It is known that the MST adds in its struggle Education and Agrarian Reform, because it understands that the conquest of the land would be of no use unless it is added to an education focused on the interests of the workers, specifically, the rural ones. It was thinking in this way that the Movement fought real battles in the educational field to guarantee a specific and different school for the rural environment. In order to do so, he headed a movement called "For an Education of the Field", together with other entities, whose bases assume that the rural world is different from the urban one, so that both are not part of the same totality. However, even though it is the most important social movement in the countryside, we can see that there are some mistaken points, one of which is the fact that the Movement advocates a specific school and education for rural areas, without considering the heterogeneity of the field itself. On the other hand, the fact that this Movement does not realize that the country school and the MST are sometimes moving in the opposite direction, even if they are not opposites, by the way. Developing as a result in this dynamic a hybrid school that sometimes aligns itself to the ideology of the Movement or to be alien to its actions. It is concluded that the rural area does not need a specific and different school, it needs a quality school, where knowledge and the exchange of knowledges can be built and shared. In order to reach this conclusion and the objectives proposed here, the methodological courses were consultations in bibliographies and specialized journals, interviews with adolescents and young people from the settlement that resulted in the data collection and in the registry presented here.

Key - words: Education; Movement of Landless Rural Workers; School of the field.

Siglas e Abreviaturas

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEFMA – Centro de Formação, Capacitação, Pesquisa e Extensão Maria Aragão

CENTRU – Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CNE - órgão colegiado integrante do Ministério da Educação foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de pesquisa e Estudos Educacionais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra

P. A. – Projeto de Assentamento organizador pelo governo federal

Índice de Quadros

Quadro 1. Perfil dos entrevistados	85
---	----

Índice de Figuras

Figura 1. Escola do Assentamento (a) Fachada da Escola, (b) Interior da Escola	86
Figura 2. Principal via de acesso ao assentamento e povoados vizinhos	88
Figura 3. Principal rua do assentamento (a) e (b): Início e final da via principal do assentamento.....	89
Figura 4. Local de formação política e reuniões (a) Centro de formação Maria Aragão, (b) Associação dos Agricultores Rurais	99

Índice

Índice de Quadros	17
Índice de Figuras	17
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA	13
1.1. Introduzindo a questão	13
1.2. Educação para o mundo do trabalho	17
1.3. Educação para a cidadania	20
CAPÍTULO II – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST: ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS	26
2.1. Construção histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)...	29
2.2. Estrutura organizativa de educação do MST	32
2.3. Princípios filosóficos e pedagógicos do MST	35
2.4. Principais correntes pedagógicas do MST	44
2.4.1. Pistrak (1888-1940)	45
2.4.2. Paulo Freire (1921-1997)	48
2.4.3. Carneiro Leão (1887-1966)	51
CAPÍTULO III – ESCOLA ESPECÍFICA PARA O CAMPO: QUE ESPAÇO É ESTE? 54	
3.1. Concepções gerais do sistema educacional brasileiro com ênfase na educação do campo	54
3.2. Breve contexto teórico sobre a escola do campo	62
3.3. Diretrizes operacionais para a educação básica da escola do campo.....	69
3.4. Modelo organizacional da escola do campo	73
CAPÍTULO IV – QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	75
4.1. Tipo de pesquisa	82
4.2. Estudo de caso	83
4.3. Sujeitos da pesquisa	84
4.4. Técnicas de coleta de dados	86
4.4.1. Observação direta	87
4.4.2. Pesquisa documental	90
4.4.3. Grupo focal	90

4.4.4	Entrevistas	92
CAPÍTULO V – REFLEXÕES TEÓRICAS: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....		93
5.1	Os conflitos agrários no Maranhão: breves considerações do MST no município de Nina Rodrigues	93
5.2	Caracterização do universo da pesquisa: o Assentamento São Domingos	96
5.3	Dando voz aos sujeitos do campo	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		107
Referências		110
APÊNDICE		115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a escola do campo e a Proposta Pedagógica do MST. Optou-se por investigar tal temática por entender que essa relação entre escola do campo e a proposta educacional do MST, possui muitos pontos merecedores de análise, uma vez que a escola revela-se como um ambiente complexo e multifacetado, enquanto que a proposta do Movimento sem Terra apresenta-se transformadora e libertadora.

Tomando essa ideia inicial e o pressuposto de que a escola é “um lugar de vários mundos (cívico, doméstico, mercantil, empresarial, mundial...) isto é, constituída por vários mundos, por várias racionalidades, por várias lógicas, por várias justiças, por várias justificações”¹ fez-se necessário observar se ela realmente conseguiu assimilar e seguir o ideário pedagógico do movimento MST ou se decidiu vivenciar outra proposta pedagógica.

Com face nesta problemática científica que este estudo levantou algumas hipóteses a serem revistas, buscando confirmá-las ou não, as quais são:

- a) A escola do campo é um projeto pedagógico dos Trabalhadores Rurais sem Terra;
- b) Existe um descompasso entre escola do campo e o MST;
- c) A proposta pedagógica do MST possui fragilidades.

Considerando este contexto e suas hipóteses, delimitou-se os objetivos em:

Objetivo geral:

- ✓ Analisar o encontro e desencontro da escola do campo com a proposta pedagógica do MST.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar a proposta pedagógica do MST e sua efetivação no espaço escolar do campo;
- ✓ Investigar a construção teórica da escola do campo e como esta se apresenta no cenário educacional na atualidade;
- ✓ Evidenciar os elementos específicos da proposta pedagógica do MST na escola do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

¹ Como afirma o pesquisador Estêvão (2012:82).

Para atender os objetivos aqui estabelecidos foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, conforme segue:

Na bibliográfica fundamentou-se em temas e categorias tais como educação e formação humana, experiência e concepção de educação do MST, a organização e estrutura da educação e da escola do campo. Na primeira categoria os principais autores foram Tonet, Marx, Gramsci e Nascimento. Já na segunda categoria visitou-se autores como Bezerra Neto, Caldart, Stedile, Santos. E na terceira tem-se autores como Lima e Estêvão entre outros.

Na pesquisa documental fez-se consultas nos boletins informativos elaborados pelo setor educacional do MST, que registram as propostas e a experiência escolar do Movimento sem Terra.

Em relação à pesquisa de campo realizou-se entrevistas com jovens e adolescentes de um assentamento, incluso neste rol uma educadora cuja fala também foi registrada. E ainda compreendeu observações realizadas nas reuniões e encontros com os assentados, sendo devidamente registradas no caderno de campo.

Frente a estas exposições e já situando a motivação deste estudo, ressalta-se que, os impulsos desta pesquisa se deram quando em momento de um trabalho desenvolvido em um assentamento do MST, pôde-se perceber o Movimento desenvolvendo uma pedagogia própria no ambiente escolar. Dessa forma, logo surgiu a curiosidade de entender um pouco mais sobre aquelas ações educacionais e suas refrações na escola do campo nos acampamentos e assentamentos.

A relevância deste estudo está no fato de trazer a superfície argumentos que comprovam a importância do MST, sem contudo desconsiderar os equívocos por ele praticado; de apontar que um dos problemas da zona rural na área educacional é a ideia fragmentada de política da escola do campo, onde cada um considera que vai resolver os infortúnios sociais investindo em um problema só.

Sabe-se que o MST tem uma ampla rede de atuação na área educacional que se estende do Ensino Fundamental, perpassando pelo Ensino Médio e cursos profissionalizantes até chegar no Ensino Superior, todos destinados para seus militantes. Essa ação na rede educacional ocorreu desde o seu surgimento, quando o mesmo buscou alinhar nas suas reivindicações a Reforma Agrária e a educação. Apregoando com veemência que a conquista da terra de nada adiantaria se não viesse incorporada de uma prática educacional voltada para os trabalhadores, especificamente, dos rurais.

Frente a isto, é preciso considerar que, mesmo sendo um dos mais relevantes movimentos sociais da atualidade cuja importância para a conquista da terra e educação não é

possível mensura, o MST possui muita controversas, tanto no discurso quanto na prática. Que se manifestam por vezes envolvimento de suas ações ditas revolucionárias, contudo imbuídas de um caráter conservador. A título de exemplo, tem-se o desejo revelado do MST em construir uma *escola específica* para zona rural, posta aqui em relevo pelo grau de importância que tal ideia tem entre os principais teóricos que estudam as relações sociais e educacionais do campo brasileiro.

Com este entendimento impregnado em seu discurso, muito de suas ações foram voltadas para garantir a implantação na zona rural de um tipo de educação diferenciada e específica. Que dialogasse com os anseios do cidadão que morava no campo, e concomitante a isto, o fizesse entender o contexto social, político e econômico que este estava inserido. Em suma, o intento do MST na área educacional é estabelecer uma educação com dimensões tanto na formação humana ampla, como na formação mais restrita, voltada para atender o quadro organizativo do próprio Movimento nas conjunturas de lutas estabelecidas no cenário fundiário brasileiro.

Agregado ainda a tudo isto, indicar uma proposta educacional regida pela tradição do pensamento Socialista com a associação de “pedagogias” que alinha a Pedagogia da Educação Popular de Paulo Freire com a Pedagogia do próprio Movimento (Pedagogia de Alternância) e a Pedagogia Ruralista no mesmo espaço educacional, enfim, um retalho pedagógico em um espaço complexo e multifacetado.

Certamente essa relação apresenta alguns reversos que o estudo buscou refletir sem contudo aprofundar, por entender que temas como este exigem um esforço e envolvimento extra não possível no momento. Contudo, para contribuir com a temática, mesmo sem perder de vista que este trabalho é apenas um recorte de um tema vasto e difícil de estudar, uma vez que existem inúmeras “verdades” e pontos de vistas diversificados para se definir qual delas vale considerar, fica-se depois desta introdução, com a organização do texto em cinco capítulos.

No primeiro debate-se sobre educação e formação humana, onde se aborda sobre a educação para o mundo do trabalho e a educação como vínculo para a cidadania, traçando um paralelo destes tópicos com o momento atual.

No segundo Capítulo o enfoque é a exposição da concepção de educação do MST em seus aspectos teóricos e ideológicos, discutindo pontos como a construção histórica do MST, a estrutura organizativa do MST no setor educacional. Além disto, neste mesmo Capítulo, discorre-se sobre as principais correntes filosóficas e pedagógicas que advogam no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

No Capítulo seguinte, centrou-se descrever a escola específica para o campo a molde do MST, tratando nos subitens sobre o sistema educacional brasileira de forma geral, com ênfase na educação do campo. Depois houve uma atenção especial dada às diretrizes operacionais para a educação do campo e a descrição do modelo vigente de organização da escola do campo.

Encontra-se, já no quarto Capítulo a estrutura metodológica da investigação, onde é exposto o tipo de pesquisa realizada, a população e os sujeitos participantes da pesquisa. Acrescido dos procedimentos e técnicas utilizadas como o estudo de caso, a observação direta, pesquisa documental e as entrevistas realizadas.

O quinto Capítulo desenvolve as discussões dos resultados da pesquisa onde são sistematizados os dados coletados. E por fim, as considerações finais, na qual são retomados os objetivos do estudo e onde se coloca, de forma reflexiva, o caminho ainda em construção da escola do campo diferente almejada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Espera-se que toda a discussão aqui feita sirva para contribuir com outras produções teóricas que envolva a educação e povo do campo, pois aponta-se que ainda há muitas lacunas que precisam ser preenchidas com outras produções.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Tenciona-se neste Capítulo discutir as possíveis correlações entre educação, política e cidadania e como as tais se comportam em um Estado de direitos, além de refletir sobre a relação educação e formação social do ser humano. Para tanto, teóricos como Tonet (2016), Araujo (2012), Gramsci (2001) dentre outros, são revisitados.

Ao caminhar no sentido de aprofundar o conhecimento acerca do tema abordado, os tópicos destacados serão: a formação do homem por via da educação, a educação para o mundo do trabalho e, por fim, a relação entre educação e cidadania.

1.1. Introduzindo a questão

As culturas de forma geral têm expressado, cada uma a seu modo, a ideia de busca por uma ampla e sólida formação humana. A maneira como cada uma vai desenvolver esta ideia é que vai se diferenciando pelo tempo, pelas intencionalidades e principalmente pelo contexto onde estão ou estavam inseridas. Frente a esta afirmação e para melhor organizar a discussão dois momentos se destacam. O primeiro refere-se ao pressuposto que envolve o sentido sobre formação humana exposto por teórico como Tonet (2016). Acrescido da especificidade da formação humana na perspectiva “omnilateral” exposto por Karl Marx e Friedrich Engels. Em seguida, e de modo convergente ao primeiro, já visando o desenvolvimento dos argumentos iniciais acerca deste assunto, refletir-se-á sobre esta formação sobre o olhar de Gramsci, o qual defendia uma formação do homem político e uma educação revolucionária capaz de mudar a sociedade.

Tonet (2016), ao analisar a questão da formação humana pela história, vai trazer vários elementos. Um deles o fato desta ideia de “formar integralmente o homem”, ser uma prática muito antiga, a qual já dava sinal na cultura grega através da concepção da palavra *Paidéia*². Perpassando inclusive por culturas como as “*Humanitas*” romanas, Humanismo renascentista, *Bildung* alemã, até chegar ao momento atual.

² Palavra de (παιδεία) é um termo do grego antigo, utilizado para simplificar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais.

Para o autor, as culturas mencionadas acima, especialmente a grega e romana, expressam muito deste ideário e anseio da humanidade em investir naquilo que eles denominaram de desenvolvimento do ser humano. Contudo, diz o autor, que tais civilizações, mesmo expressando um momento considerado alto da trajetória humana, deixavam indícios de “entrever a unilateralidade com que era visto essa formação”. (Tonet, 2016, p. 73). Para se ter clareza sobre de que aspecto partia as considerações do autor, vale lembrar que a formação inserida neste contexto consistia em quem tinha ou não privilégio. Dito de outra forma resumia-se a um grupo seletivo e bem reduzido número de pessoas.

Sobre as prerrogativas deste tipo de formação, ressalta-se que itens importantes eram deixados de lado tais como: o trabalho, a transformação da natureza, a manipulação da matéria para produção de riqueza, como bem sinaliza Tonet (2016). Pois estas tarefas eram disponibilizadas, diz o autor, às pessoas consideradas em condição mental e/ou intelectual inferior. Em suma, estudar, usando outro termo, “desenvolver o espírito”, era tarefa para os mais desenvolvidos e não para os desprestigiados da sociedade. Haja vista que aqueles que efetivamente não precisavam trabalhar, por virem de famílias abastadas, eram destinados a dedicarem-se em atividades intelectuais, ficando já visível uma separação entre trabalho material e atividade intelectual. (Tonet, 2016, p. 74). E nesse sentido, conclui o autor:

Certamente, a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ela seja como se fosse um ideal a ser perseguido. Porém, como o processo de tornar-se homem do homem não é apenas descontinuidade, mas também continuidade, é possível apreender os traços gerais dessa processualidade, traços esse que, não obstante a sua mutabilidade, guardarão uma identidade ao longo de todo percurso da história humana. (Tonet, 2016, p.75)

Nascimento (2009), por seu turno, centrado na análise da formação pelo viés da cultura grega e romana, tal como fez o seu contemporâneo citado acima, traz outros elementos contundentes ao debate sobre formação. Afirma que a “institucionalização da educação”, isto é, a “centralidade exclusiva na escola”, ocasionou a dualidade entre a *tecne* e *teoria*. Uma divisão no processo de formação. Pois, de um lado havia os que desenvolviam o *tecne*, o prático, enquanto outros, a teórica. Fato que se avultou com o “surgimento da escola na sociedade grega, a qual dividiu o processo de ensino e aprendizagem em dois espaços dicotomicamente que se confundem” até hoje, como bem sinaliza o autor. E neste sentido

alude: A “tecne se firma como um saber para que trabalhadores manuais, livres ou escravos possam fazer o trabalho”, enquanto a “teoria exige um saber da vida como um todo destinado aqueles nobres da sociedade grega chamados de cidadãos da pólis, homens livres que se dedicavam a política, ao pensamento, ao ócio e aos debates organizados na ágora”. (Nascimento, 2009, p.46)

Sobre tal prerrogativa, “a formação do homem grego se dá pela educação, entendida como *Paidéia*³, ou seja, a formação harmônica do homem, do cidadão “nobre” para vida na pólis”. Logo, a escola, sobre a lógica da sociedade grega, conclui Nascimento (2009), resultou na legitimação da divisão de classes e de saberes.

E acrescenta:

A educação da teoria determina que o jovem e nobre possa ser formado para a arte da compreensão e do comando. Ele não possui nenhuma formação tecne para “o fazer, para a cura e construção. O jovem livre e nobre não tinha o *direito* de participar desse modelo de educação, mas o *dever* já que era exigido seu comando no futuro da pólis seja como cidadão, como militar ou político. Na verdade, separaram-se os processos de aprendizagem em duas vertentes que ao longo da história se perpetuaram, a saber: a educação destinada ao trabalho braçal e a formação do homem político. (Nascimento, 2009, p.46)

Na sociedade romana, os rumos educacionais não se diferem dos já citados. O modelo de educação comunitária e doméstica alicerçada na família que era praticada na época deu lugar à educação dos níveis de classes, na qual distinguia, assim como na sociedade grega, a educação para os livres e senhores, daquela ofertada para os escravos e servos como descreve Nascimento (2009, p.54).

³ *Paidéia*- educação ou cultivo das crianças, instrução, cultura. O verbo paideuo significa: educar uma criança (pais-paidós em grego), instruir, formar, dar formação, dar educação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir ideias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida. Da mesma família e a palavra *Paidéia*, ação de educar, educação, cultura. E adita: *Téchne*- arte manual, técnica; ofício profissão; habilidade para fabricar, construir ou compor alguma coisa ou artefato; habilidade para decifra presságios; habilidade para compor com palavras (poesias, retórica, teatro). Obra de arte. Produto da arte (...) com exceção da teoria, da ética e da política, todas as práticas são técnicas.

Theoría- Teoria, ação de ver, observar, examinar para conhecer; contemplação do espírito, meditação, estudo; especulação intelectual por oposição a prática (...) os que contemplam com os olhos da inteligência ou do espírito (...)A teoria é o conhecimento pelo conhecimento, sem a preocupação com seu uso instrumental, com sua aplicação, com as técnicas.

Ágora- Assembleia, assembléia do povo, reunião do povo em assembléia, reunião dos soldados em assembléia, discurso perante a assembléia. Por extensão: lugar de reunião, praça pública. (CHUI, 1994, 356 - 360)

Observa-se que tanto em Tonet quanto em Nascimento, a divisão de saberes e a hierarquia de classe tornam-se evidentes no processo educativo. No primeiro, com a denominação de trabalho manual e intelectual e no outro, o técnico e teórico. Entende-se, dessa forma, que os resquícios destes entendimentos mencionados acima estão expressos, algumas vezes de maneira clara, outras de forma obscuras, na organização da educação brasileira. O que leva a refletir que, no processo educacional, algumas medidas, freqüentes medidas, diga-se de passagem, são em sua maioria intencionais e direcionadas a uma determinada classe em detrimento da outra. A título de exemplo tem-se os incentivos financeiros e sua disparidade entre o setor público e o setor privado de educação, em especial, as ligadas à educação superior⁴.

Em meio a estas discussões não se deve deixar de compartilhar os pensamentos de Gramsci relacionados à educação, formação e principalmente sobre escola. Pois é também nele que há o debate sobre a “diferenciação classista das escolas”. (Castro & Rios, 2007, p.225)

Gramsci, ao discorrer sobre a diferenciação classista da escola, vai fazer algumas considerações acerca disto. Primeiro afirma que no sistema escolar há a desigualdade e o antagonismo. Logo, observou que “ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar humanista”, cujo objetivo seria desenvolver em cada indivíduo a cultural geral, Capacitando neste o “poder fundamental de pensar e de saber orienta-se na vida”, desenvolvia-se, na verdade, concomitantemente, “um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializados”. Em síntese, uma escola para formar trabalhadores manuais e outra para os intelectuais.

E diante desse quadro concluía o pensador italiano: “a crise escolar que hoje se difunde, liga-se precisamente ao fato de que este processo de *diferenciação e particularização*, decorreu-se de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido”. (Gramsci, 2001, pp. 32 - 33)

E assim Gramsci empreendeu que:

⁴ Segundo Guzzo e Euzébios Filho (2005), as instituições de ensino superior privado, conforme aponta o INEP (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais) representa na atualidade mais de 89,9% dos estabelecimentos de ensino. Enquanto que a pública apenas 11,1%. Assim sendo tal informação aponta que, Estes dados refletem a "exclusão" progressiva efetivada pelo sistema educacional na medida em que a maioria da população fica sem alternativas para ingressar em uma IES pública, por um motivo: o ensino público de base, precarizado, não consegue prover o aluno de condições para que passe pela barreira social representada pelo vestibular, ainda mais se considerar que este mesmo aluno entra em disputa com os da escola particular, que conta com uma estrutura moderna e voltada para a inserção no mercado de trabalho. (Guzzo, & Euzébios Filho, (2005), pp. 39-48)

A tendência atual é abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionalizadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (Gramsci, 2001, p.33)

Seguindo a exposição e retornando o termo “*crise*”, mencionado por Gramsci, foi possível perceber o direcionamento do autor para solucionar esta. Quando sugere que “a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo, o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e intelectual”. (Gramsci, 2001, p.33)

Para Nascimento e Sbardelotto (2008), os termos “comum, única e desinteressada” utilizados por vezes em Gramsci tinham significados bem relevantes. O primeiro relacionado a um espaço escolar comum a todos. No passo que a expressão única, concebia a ideia de uma escola sem hierarquia de classes, cujo ensino possibilitasse igualdade de oportunidades para os indivíduos. E adita que a terminologia “desinteressada”, para demonstrar que esta deveria instruir o homem desinteressadamente, isto é, (sem interesses imediatos). Pois, sendo assim essa escola em Gramsci, iria contrapor-se à escola clássica, cujo interesse era o de formar “mandatários”. (Nascimento & Sbardelotto, 2008, p.281).

Acrescenta-se ao exposto que a originalidade do pensamento de Gramsci está em perceber, em seu tempo, tal como ocorre nos dias atuais, a existência de instituições educacionais com distintos focos de formação. Sendo uma centrada na formação de caracteres humanistas, destinada aos intelectuais da classe dominante, enquanto, a outra, de modelo mais prático e técnico, para os de extrato subalterno. Essa estrutura, tal como se apresenta, fortalece progressivamente a hegemonia da primeira que, via de regra, tem sido favorecida nesse cenário educacional com refrações inclusive de indultos em outros contextos da sociedade. Ponto este a ser discutido com mais detalhes no tópico a seguir que fala da interface entre educação e mundo do trabalho.

1.2. Educação para o mundo do trabalho

Com advento do Capitalismo toda essa divisão de saberes e a modulação do tipo de educação, acentuam-se. A formação ganha outras concepções, sofrendo em alguns pontos uma verdadeira inversão. Reverte-se e limita-se o desenvolvimento humano para as competências do mundo do trabalho. Pois, este último, que outrora era uma atividade no patamar inferior, como se descreveu em momentos anteriores, ganha gradativamente um lugar de destaque. Não a um nível de importância, diga-se de passagem, mas de resultados.

Em nível de esclarecimento quer dizer que o trabalho passa a ser visto não como uma atividade criadora, mas como simples meio de produzir riqueza. Concepção que achou uma terra fértil com o avanço do Capitalismo monopolista, configurando outra habilidade da formação humana no contexto da lógica Capitalista, na qual a ênfase será formar para as competências do mundo do trabalho.

A trajetória histórica do mundo do trabalho, em seus traços mais distintivos no que se refere à educação, foi marcada pela incoerência e pela centralidade da formação unilateral em detrimento da formação omnilateral. Para darmos algumas indicações, mesmo que sumárias, será necessário apresentar inicialmente as características básicas da formação unilateral para então sinalizar a omnilateral.

Para Neves (2009), a “educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho”. Prática que foi comum principalmente no período industrial, no qual a formação dos jovens limitou-se em transformar estes em máquinas de produzir “mais – valia”, pois os mesmos mal sabiam ler e escrever. Frente a esta realidade e lógica, diz a pesquisadora, “o desafio da educação e da escola, na sociedade contemporânea, é a produção do homem completo, omnilateral⁵”. A autora, para melhor explicar seu posicionamento e a defesa da omnilateralidade, toma como referência o escrito de Manacorda (2007), Karl Marx e Engels (1978). Que diz:

A omni ou onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de Capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de Capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 2007 como citado por Neves, 2009, p.8877)

⁵ A produção omnilateral é a que objetiva o humano completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade. E a produção unilateral é a que visa somente à preparação do homem para o trabalho alienado

Em conformidade ao mencionado, analisando seu tempo, Marx e Engels (1978) aditam que tanto o trabalho produtivo quanto a educação deveriam ter o mesmo valor e importância. E advogavam que as escolas técnicas e teoria – práticas deveriam estar alinhada com as escolas primárias. Pois, segundo eles, havia a necessidade da educação para todas as crianças, a qual iniciaria logo que as mesmas deixassem os primeiros cuidados maternos para então frequentar as instituições públicas a expensas da nação. E completam:

Ao invés da formação unilateral, a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão a altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção. (Marx & Engels, 1978 como citado por Neves, 2009, p.8882)

Intrínseco a estas ideias está o argumento que o humano pode e deve ser visto não reduzido a mão - de - obra, mas como ser capaz de compreender todo sistema de produção no qual ele está inserido, além de pensar e refletir sobre sua condição diante de tal sistema.

Guedes (2007), ao debater a questão, defende a ideia que a educação deve “propiciar ao humano a possibilidade de apropriação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade, para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente suas potencialidades humanas”. Fato que, a pedagogia das competências segundo a autora, ao contrário disto, tem “contribuído para o esvaziamento da função precípua da educação escolar que é a transmissão do conhecimento humano em sua forma superior, objetivado no conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico”. (Guedes, 2007, p.01)

E segue:

A formação por competências tem raízes no pensamento empresarial, cuja lógica visa à reprodução ampliada do Capital por meio da intensificação da exploração da força do trabalho. No âmbito da produção, as estratégias Capitalistas, se objetivam por meio da apropriação do saber tácito dos trabalhadores, isto é, daquele saber subjetivo sobre o trabalho que o trabalhador desenvolve ao longo de sua prática profissional. Trata-se de um saber que não pode ser descrito objetivamente porque é subjetivo e construído por meio da experiência individual e coletiva do trabalhador ao longo dos anos de sua profissão. Na verdade de acordo com a nova estrutura técnico operacional do sistema produtivo, o trabalhador é convocado a colocar a disposição da empresa aquilo que o

Capital não consegue comprar no mercado, isto é, o valor de uso da força de trabalho, pois ao comprá-la no mercado só adquire potencialmente. (Guedes, 2007, p.3)

De maneira convergente e ainda dialogando com os argumentos apresentados acima, Nascimento (2009) destaca que os interesses políticos e econômicos projetam-se na existência da educação escolar. São interesses, diz o autor, que “estão ocultos e silenciados pelos grupos hegemônicos de poder e, de forma alguma, apresentam-se na realidade cotidiana da educação”. (Nascimento, 2009, pp. 37 - 38).

Baseado no exposto entende-se que tais interesses estão presentes, porém não são ou não querem ser percebidos, mesmo sendo um tipo de “mão invisível” na influência da maneira de se fazer educação. E neste caso, o embate seja para enfraquecer os interesses políticos e econômicos no âmbito educacional, para então, vivenciar um processo educacional mais consolidado como prática social, que por sua vez, represente dentre outras coisas, a construção de um sujeito crítico e emancipado, como bem sinalizou Castro e Rios (2007, p. 227). Enfim, um processo educacional que possibilite a construção da cidadania, mesmo quando esta possui também suas fragilidades.

Depois destas reflexões e partindo para outra fase da exposição, no item seguinte, discorre-se sobre a educação enquanto um dos mecanismos da efetivação da cidadania.

1.3. Educação para a cidadania

Acredita-se que um dos principais objetivos da educação seja, via de regra, o de promover a construção de “personalidade morais autônomas críticas”, e concomitante a isto, o “exercício competente da cidadania”, fundamentada nos “princípios democráticos da justiça, da igualdade e equidade”. Além destes, que ela pudesse possibilitar a “participação ativa de todos os membros da sociedade tanto na esfera pública quanto política”, como bem salienta Araújo (2012, p.78). Contudo, colocar estes princípios no ambiente escolar, tal como estar expresso, seja um dos maiores desafios na atualidade, visto que a educação possui em suas bases problemas estruturais e organizacionais que vão para além da implantação destes princípios.

Porém, o que se sabe, é que tais objetivos dialogam com o anseio de educação defendida pelos movimentos sociais os quais, por sua vez, observam no exercício dessa

cidadania um caminho fértil para reivindicar uma educação de qualidade, principalmente para as classes populares.

No entanto, frente a esta busca de construir a cidadania por intermédio da educação, interroga-se: Qual seria o tipo de prática cidadã que melhor dialogaria com o horizonte de educação reivindicada pelos movimentos populares, visto que “os interesses políticos e econômicos da classe dominante projetam-se na existência da educação escolar”? Será que a estrutura educacional tal como é, tornaria possível isto?

Não se tem as respostas a estas questões, apenas tem-se a reflexão muito coerente de Paulo Freire (1981) sobre o assunto que diz: “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcione as classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Não há uma educação *neutra*”. (Freire, 1981, p.89)

Diante do exposto, faz-se necessário uma pausa. Primeiro para identificar a que construção de cidadania está sendo referida. E depois de perpassado este momento, pensar as formas possíveis de construir uma cidadania ativa no âmbito e no processo educacional. Já que esta, quando estabelecida, acredita-se que pode possibilitar uma reformulação nas bases desse sistema como advogam os movimentos sociais.

Segundo Ribeiro (2002), a cidadania ativa configura-se como aquela em que os cidadãos participam efetivamente das decisões políticas que os afetam. Logo, a educação, por esse viés, deve ser capaz de formar seres políticos. Porém, no transcurso deste processo acontecem alguns equívocos, relata Ribeiro (2002), pois a escola promove ações para “instituir a cidadania”. Contudo falta a esta rever a forma como “as ações e concepções de povo enquanto sujeito político está sendo colocado ou construído”. E afirma: “é necessário haver uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política”. (Ribeiro, 2002, p.115)

Na linha dos argumentos desenvolvidos anteriores, mas com ênfase maior no quesito cidadania e democracia, Araújo (2012:4), ao citar Puig (2000), diz que compete à escola possibilitar um senso entre assimetria funcional e democrática. Isto é, uma coerência entre aquilo que apregoa e divulga em detrimento daquilo que de fato vivência. E nesse sentido reforça o autor que:

O papel da escola é preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade adulta, propiciando práticas pedagógicas que respeitem os princípios e valores da democracia e por meio da participação ativa de toda a comunidade escolar

nas decisões relativas ao exercício da cidadania em uma sociedade democrática. (Araújo, 2012, p.81)

Outra implicação deste último referencial é lembrar que a escola que deseje efetivar no seu interior práticas pedagógicas que instiguem os princípios da democracia. Deve segundo Araújo (2012), “modificar os conteúdos escolares”, tornando-os dialógicos. Precisa ainda “revisar as metodologias das aulas”, pois muitas delas concentram-se em mera transmissão e reprodução de conhecimento. Além de tudo isto, não poderá perder de vista “os valores dos membros da comunidade escolar”, assim como as relações interpessoais e, por fim, “tomar nota sobre a gestão escolar”. Ponto forte para a efetivação de uma escola de práticas pedagógicas fundamentada nos princípios democráticos. (Araújo, 2012, p.82)

Em meio a essas discussões e endossando este debate, temos os movimentos sociais que como se sinalizou anteriormente, almeja uma educação voltada, quase que exclusivamente, para a construção da cidadania, neste caso aqui entendida como um mecanismo de garantia e aquisição de direitos.

Contudo, não é possível dar seguimento a exposição, sem antes fazer uma breve interrupção para uma visita à história e filosofia, para que a partir delas possa-se apreender as possíveis origens da relação educação e cidadania, e observar as formas e significados que tais termos tinham e que depois passaram a exibir na atualidade.

O ponto de partida é averiguar como os gregos entenderam e trabalharam o conceito de cidadania e educação, uma vez que estes deram sentido às primeiras formas tanto de educação como daquilo que conhecemos como democracia. O que se sabe é que, para os gregos, tanto a cidadania como a educação detinham um estreito vínculo, principalmente o primeiro termo, com a democracia, termo este que significa uma forma de governo em que “os homens ficam entregues a si mesmo e a sua Capacidade de decisão, sem a autoridade de um chefe, a dominação de uma casta ou a irrecusabilidade de um texto sagrado”. (Wolf, 1996 como citado em Ribeiro, 2002, p.116).

Para os gregos, a educação, assim como a cidadania dentro de uma moldura de democracia, somente poderia ser usufruída por uma pequena parcela da sociedade, na qual estavam inclusos os grandes proprietários de terra e aqueles que tinham riqueza suficiente para tal. Com base na descrição deste cenário, questiona-se: Será este molde de cidadania, de educação e conseqüentemente, de democracia que se precisa ter como referência, visto que estas já apontam para indícios da desigualdade e de injustiça social?

Certamente, não é possível responder tais indagações, haja vista que tal análise requer um aprofundamento do tema educação, cidadania e democracia. O que se pode reconhecer é, mesmo com suas fragilidades, a educação configura-se numa possibilidade cabal de desenvolver a cidadania e a democracia, principalmente se elaborada e realizada como prática social.

Ribeiro (2002), referindo-se ainda à democracia na Grécia, especialmente em Atenas, vai apontar uma democracia híbrida, na qual é possível perceber o interesse de uma minoria dominante se sobrepondo aos de uma maioria necessitada. Logo, a democracia, pode até se assentar no pilar da igualdade, porém a prática da equidade de direitos entre os homens nunca estará nela. E como exemplo desse antagonismo democrático à moda grega, Ribeiro (2002, p.16) cita a alternância entre os filósofos e sofistas⁶ na formação educacional do político cidadão. Os primeiros centrados nos aristocratas, enquanto, os segundos nos “novos ricos”⁷. Assim para os gregos, nem todos poderiam ser considerados cidadãos. Conforme a autora, na Grécia:

O político grego ou cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates. Assim, para os gregos, a essência do homem é tanto a de ser racional quanto a de ser cidadão e homem livre, cuja virtude consiste no justo exercício dessa cidadania. Por conseguinte, o ideal da educação grega é formar, no homem das classes dirigentes, o político com a Capacidade de governar a cidade e de se fazer obedecer pelas demais classes. Dessa forma, as mulheres, os idosos, as crianças, os deficientes, os estrangeiros estão excluídos da natureza do ser cidadão, que é a participação da vida pública. (Ribeiro, 2002, p.117)

Frente ao exposto, observa-se a exclusão de uma classe em relação à outra, logo, este molde de conceito de cidadania e de educação dos gregos não pode atender o tipo de cidadania e educação desejada pelos movimentos sociais, incluso nestes, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, visto seu perfil segregador e excludente.

⁶ São mestres de gramática e oratória que despertam a reação dos setores conservadores ao perceberem ameaçada sua hegemonia

⁷ Novos ricos: Comerciante e armadores que adquiram riquezas e que desejavam participar da vida política em Atenas.

Conclui-se que, se a intenção é buscar uma educação vinculada á prática cidadã fundamentada nos princípios democráticos, então se deve procurar outros parâmetros longe deste situados. Pois este, como bem se observou, não atende a implantação de um Estado de direitos, principalmente, os direitos sociais. Mesmo reconhecendo que para muitas culturas, inclusive esta, esse tipo de cidadania foi que serviu de modelo para a implantação da democracia tal como hoje se vê.

Todavia, neste contexto de democracia e cidadania, ressalta-se que, mesmo com suas fragilidades, esta última quando fundamentada nos princípios democráticos, é ainda a melhor opção para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Principalmente se ela estiver alicerçada em uma “nova fórmula de democracia”, representando algo que vai para além daquela já conceituada pelos clássicos como igualdade, representação e soberania Estêvão (2012). Pois retrata, de acordo com este autor, a uma democracia que tanto procura como se esforça em dar conta de assuntos relacionados à centralidade da diferença (gênero, idade, étnica), a outras escalas de justiça (da local a global) e a várias concessões do ser humano que por vezes está intrinsecamente ligado a educação, principalmente aquela pautada na dialogicidade e nos valores de emancipação do ser humano. (Estêvão, 2012, p.74).

Nesta mesma linha de raciocínio, prossegue o autor: “o sentido mais profundo da democracia como direitos humanos no contexto educacional prende-se, portanto, com a emancipação, que, por sua vez, se articula com a eliminação das estruturas de opressão e de exclusão”. (*ibidem*)

Assim sendo, frente ao exposto, espera-se que esta ‘nova fórmula de democracia’ tome espaço no processo educacional para se poder experimentar uma dimensão de cidadania ampla e emancipada, na qual haja a eliminação da opressão e da exclusão.

E para consolidar os argumentos aqui mencionados e ressaltar a importância do processo educacional como prática social na construção da cidadania, vale refletir sobre as orientações da LDB (1996) do Título I, Art. 1º que diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
(LDB,1996, p.1)

Logo, entende-se que a educação, para este debate, a escolarizada, é um processo constante e contínuo que se direciona tanto para o mundo do trabalho quanto para a prática social. E assim, em conclusão e dando razão a Estêvão (2012), a educação deve ser colocada na rota de uma democracia como direitos humanos deve, conforme afirma o autor, “estar atenta e ser prudente ao modo como os próprios direitos se comportam no seu interior, uma vez que, e não obstante a sua natural *cidadanização*, podem resvalar para as formas mais espúrias”. (Estêvão, 2012, p.84)

CAPÍTULO II – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST: ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS

Neste Capítulo passasse a desvelar alguns pontos sobre a concepção e a evolução histórica do conceito de educação internamente aos movimentos sociais do campo, em destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

Para esse momento, antes de aprofundar o debate aqui proposto, toma-se o cuidado em conceituar o que seja movimento social, sua evolução temporal no Brasil, as origens e desdobramentos desses movimentos desaguando no MST, para então debruçar-se nas especificidades deste, em seu aspecto pedagógico e sua visão sobre educação, reconhecendo sua estrutura organizativa educacional, os princípios normativos e pedagógicos que norteiam sua ação, além do processo de formação do cidadão militante.

Pois bem, de início vale ressaltar que o conceito de movimento social possui várias vertentes. Uma delas encontra-se em autores como Epstein (1995), que vai considerar movimento social como sendo “esforços coletivos de pessoas, social e politicamente, subordinados para mudar suas condições de vida”. Isto dito de outra forma significa, um mecanismo de fazer política e mobilizar uma “ação coletiva”. Continua o autor, esses “movimentos transformaram não somente a realidade como redirecionaram a teoria social, mas marcaram o surgimento de um novo campo empírico aberto a novas indagações teóricas”. (Epstein, 1995 como citado em Gohn, 2013, p.92).

Gohn (2013), em suas análises acerca dos movimentos sociais, ressalta que estes, principalmente os populares tradicionais, “constituíram em enfrentamento constante a escassez de direitos nas sociedades Colonial, Monárquica e Republicana,” ressurgindo com maior vigor no Brasil principalmente no final de 1970, já embalado pelas mudanças sociais e políticas vigentes no país, endossado pela própria instituição da Constituição de 1988, considerada a Constituição Cidadã. (Gohn, 2013, p.108)

Para Montaño e Duriguetto (2011), o ano de 1970 demarca de fato um período de significativas mudanças no Brasil. Pois os movimentos sociais ganham uma visibilidade tal qual nunca houve em momento anterior a este. Segundo estes autores, referindo-se a este tempo, dizem que:

É nos anos de 1970 que esses movimentos adquirem sua maior intensidade. Nos bairros da periferia das grandes cidades nascem diversos movimentos populares.

Organizados localmente nos clubes de mães, nos grupos de jovens, de mulheres, de educação popular, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nas Pastorais Populares das igrejas, nas associações de moradores, os movimentos dos bairros emergentes como o apoio fundamental dos militantes católicos – informados pela Teologia da Libertação- e de militantes da esquerda. (Montaño & Duriguetto, 2011, p. 275)

Do mencionado acima, estão presentes as contribuições e a importância das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) com o envolvimento dos militantes católicos nas causas sociais que, por sua vez, resultaram em um despertar dos diversos segmentos de classes de trabalhadores, tanto no setor urbano quanto rural.

As CEBs só passam a “perder força com a mudança da política do Vaticano na década de 1980”, conforme (Giannotti, 2007); a partir de então, iniciou-se uma verdadeira força tarefa para “afastar os fiéis do compromisso com a luta diária social, pois diziam que o importante para estes deveriam ser a preocupação como a salvação espiritual, pessoal e individual”. (Giannotti, 2007, p.217). Parafrazeando o autor acima, pode-se perceber uma sutil intenção de desviar o envolvimento dos fiéis nas questões consideradas de ordem políticas, econômicas e sociais.

Porém, o Vaticano foi contrariado, pois a CEBs, principalmente as sediadas na América Latina, continuaram sua atuação, e o pior, se envolveram em questões sociais de forma ainda mais expressiva. Sua luta agora está aliada também ao movimento de regulamentação dos lotes clandestinos que se iniciaram em São Paulo a partir de 1972, como bem destaca Montaño e Duriguetto (2011, p.275).

No momento histórico em destaque foi constatada uma verdadeira proliferação, quase que simultaneamente, de várias outras manifestações de lutas sociais, algumas delas ligadas a questões sociais urbanas, outras mais voltadas a situações de desigualdade das zonas rurais brasileira. Exemplo deste último tem-se a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Sendo um dos movimentos mais expressivos dos movimentos sociais no campo, inclusive servindo de inspiração para o surgimento de outros vinculados às questões da zona rural brasileira.

Para Kudlavicz (2009), a CPT teve sua incorporação nas lutas sociais do campo, principalmente nos anos de 1970, onde ocorreram acontecimentos que favoreceram sua

inserção tais como: os “anos de chumbo”⁸ seguido pelas conclusões do Sínodo dos bispos latino-americanos reunidos em Medellín (1968), que por sua vez, estabelecia um retorno da igreja as causas dos pobres e oprimidos, se contrapondo nesse sentido, a orientação do Vaticano. Além e concomitante aos fatos narrados acima, ainda neste contexto, ocorreu um avanço do Capitalismo na zona rural brasileira, que ocasionou a “explosão de conflitos de terra, ocasionando a expulsão dos camponeses de suas posses e disseminando a violência e assassinato de trabalhadores, lideranças sindicais e de agentes pastorais.” (Kudlavicz, 2009, p.60)

Sobre os fatos narrados, o autor registra ainda, que para demarcar este momento e assegurar a aliança da igreja com estas causas houve a formulação de um documento, denominado “Igreja e Problemas da Terra”,⁹ o qual assinala o envolvimento definitivo da igreja com os problemas relacionados à concentração de terra, ou em outros termos, as questões fundiárias.

E sobre este segue:

Historicamente, desde a sua formulação, a CPT tem se manifestado através de documentos e, particularmente, apoiado mobilizações dos trabalhadores sem terra em favor da Reforma Agrária, como condição primeira para acabar com os conflitos e assassinatos no campo em luta pela terra no Brasil. Uma Reforma Agrária que privilegie o instrumento da desapropriação de terra como manda a Constituição e não pela compra de terra que premia o latifundiário especulador de terra. (Kudlavicz, 2009, p.61)

Frente a esta exposição, acrescido dos reflexos das ações da CPT (Comissão Pastoral da Terra) é possível situar temporalmente a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil. Pois foi em meio a esta explosão de reivindicações sociais que se destaca sua atuação junto à classe trabalhadora rural.

⁸ É a designação do período mais repressivo da Ditadura militar no Brasil. Teve início em 1964, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974. O período transcorreu juntamente com o período do “milagre econômico”.

⁹ Documento aprovado pela 18ª Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em Itaiaci- São Paulo.

2.1. A construção histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)

Como se observou anteriormente, a CPT e o MST têm seus caminhos entrelaçados, pois o primeiro serviu de estímulo para o segundo. Contudo, este segundo, ao revisar o seu caminho histórico exige que se tome alguns cuidados e se registre algumas particularidades. Primeiro situar o momento político e econômico pelo qual o Brasil estava inserido. Depois, aliar todas estas exposições, as questões fundiárias e agrárias do Brasil. Questões estas, diga-se de passagem, muito mal resolvidas e que guardam em seu arcabouço, as refrações da desigualdade e da injustiça social que marcam toda a trajetória histórica brasileira, principalmente na zona rural.

O Brasil de 1960, segundo Stedile (2009), vivenciava um momento de “esgotamento e estagnação econômica”. E frente a este quadro econômico descrito, o então presidente João Goulart¹⁰, na tentativa de tirar o país da crise que se instalava, promoveu algumas medidas, uma delas a elaboração de um Plano de Reforma Agrária. Essa medida, em especial, apresentava-se como “a mais avançada proposta de reforma agrária”, pois previa ampliar o mercado interno e o abastecimento dos centros urbanos, além de limitar o tamanho máximo da propriedade de terra, desapropriando áreas para garantir o escoamento da produção, acesso a energia e por fim, infra-estrutura para os camponeses como bem explicita Stedile (2009, p.6).

Foi em meio a essas propostas que nasceu o Estatuto da Terra¹¹ como sendo mais uma tentativa de se resolver ou minimizar a desigual na zona rural. Porém, como em outros momentos no Brasil, todas estas ações não passaram de utopia, pois o regime vigente instaurado naquele período, isto é, que surge com o deposto de João Goulart, ou seja, o militar, “interrompeu a oportunidade mais efetiva que se teve de democratizar o acesso a terra”. (Stedite, 2009, p.6)

O Regime Militar e sua repressão aos movimentos sociais, principalmente, os ligados aos camponeses foram tão expressivos que caberia seus relatos a um Capítulo à parte neste

¹⁰ Por meio das reformas de base, Jango queria trazer uma reestruturação nos setores educacional, político, agrário e fiscal. Não deu ênfase a todos os setores, focando mais na reforma agrária e foi organizada a Marcha da Família com Deus pela Liberdade em protesto ao governo, temerosos de que o regime comunista se instalasse no país. Jango não conseguiu prosseguir com as reformas de base porque não havia apoio dentro de áreas importantes da sociedade. Além disso, as greves de operários aumentaram em seu governo.

¹¹ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 que em seu artigo 16 prevê: A Reforma Agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o promover a justiça social, o progresso e o bem estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio.

trabalho, porém para não fugir do enfoque a este tópico, optou-se apenas em fazer um registro de como este regime desencadeou um verdadeiro processo de perseguição aos movimentos sociais, pois estes passaram neste período, a se reunir e a agir de forma clandestina, além de serem considerados contestadores da ordem. (Priori, Pomari, Amâncio, & Ipólito, 2012, p.210)

Todos estes fatores, aliados a um modelo de desenvolvimento Capitalista rural denominado Revolução verde¹², cujo objetivo era acelerar a modernização agrícola com adoção de medidas de incentivo ao grande Capital na agricultura e a concentração de propriedade da terra, avultaram a desigualdade já existente no campo, pois resultou em desemprego e migração do trabalhador rural desencadeando tantos outros problemas na zona rural brasileira. Em meio a estas transformações como oposição a elas é que surge o MST.

Segundo Montaña e Duriguetto (2011), a origem e trajetória do MST foi a composição de vários acontecimentos de disputas e ocupação de terras, que acentuaram-se principalmente, a partir de 1978. Período onde ocorre uma ascensão da luta pela terra, pois de um lado tinha os camponeses que buscavam se organizar enquanto sociedade civil, e do outro lado, os grandes empresários e proprietários de terras que visavam ampliar sua margem de lucro. (Montano & Duriguetto, 2011, p.276).

Ainda sobre os fatos que marcaram a origem do MST, Montaña e Duriguetto (2011) afirmaram que neste contexto econômico de desenvolvimento, mencionado acima, no qual havia uma tentativa de modernização e concentração fundiária implantado pelo governo vigente, resultou em um aumento considerado de conflitos agrário no país, principalmente nos estados de São Paulo e do Sul do país, onde surgiu o embrião do Movimento dos Sem Terra. E sobre os acontecimentos e lutas que contribuíram para a formação do MST descrevem:

Essas lutas foram impulsionadas principalmente pela ação pastoral dos cristãos ligados a Teologia da Libertação, por meio do protagonismo da Comissão Pastoral da Terra (CPT, criada em 1975 e vinculada à CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), pelo apoio de partidos políticos de esquerda, principalmente o PT, e pelo novo sindicalismo em ascensão (CUT). Mas esse processo organizativo também remonta ao conjunto de experiências organizativas acumuladas pelos trabalhadores rurais nas décadas que precederam o golpe de 1964, como as experiências das Ligas

¹² É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio do uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

Camponesas e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (UITABSS). (Montaño & Duriguetto, 2011, p.277).

Convergindo como os fatos narrados acima, Stedile (2009), ao relatar as origens do MST, fala de uma reunião que ocorreu em Cascavel, Paraná, no mês de janeiro de 1984. Segundo ele, a reunião teve a duração de cinco (5) dias, recheados de debates, discussões e principalmente de muitas reflexões coletivas, que resultou no lançamento da pedra fundamental para a criação Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Cujos objetivos consistiam em “organizar um movimento de massas nacional, que pudesse conscientizar os camponeses para lutarem por terra, por Reforma Agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária”. Enfim, nas palavras do autor, “combater a pobreza e a desigualdade social” que se encontrava na zona rural brasileira. (Stedile, 2009, p.7) Outro fato narrado nesta reunião, merecedor de destaque, foi a possibilidade de reunir em um só espaço, lideranças de 16 estados brasileiros, cuja diretriz foi estabelecida em prol da resistência e luta pela terra.

Stedile (2009), ao recontar a historicidade do MST, descreve também os percalços do Movimento. E diz:

Foram anos de muitas mobilizações, lutas e de muita teimosia constante, de sempre lutarmos e nos mobilizarmos contra o latifúndio. Pagamos caro por essa teimosia. No governo de Collor, fomos duramente reprimidos, com a instalação até de um departamento especializado na Polícia Federal para o combate aos sem terra. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os latifundiários e suas políticas estaduais atacaram o movimento. Já no governo de Lula, brecamos o neoliberalismo. Tínhamos a esperança que a vitória eleitoral pudesse desencadear um novo reascenso do movimento de massas, e com isso a reforma agrária. No entanto, não houve reforma agrária, ao contrário, as forças internacional e financeiro, ampliaram seu controle sobre a agricultura brasileira. (Stedile, 2009, p.7)

Baseado nas exposições acima, o que se percebe é que, durante os últimos governos, em menor grau o de Lula (2003 - 2011), o MST ficou na condição de marginalização, pois neste último citado acreditavam que encontrariam um espaço maior de atuação. Fato que não ocorreu. Dessa forma fica evidente que o movimento, mesmo diante da falta de apoio do governo, continuava mantendo sua luta e resistindo às políticas que representassem a perda de

direitos dos trabalhadores rurais. Contudo, mesmo reconhecendo a importância da sua atuação junto a classe trabalhadora rural, não convém deixar de lado as incoerências deste, uma vez que algumas de suas ações são contraditórias, principalmente as relacionadas ao setor educacional. Ponto a discutir a seguir.

2.2. Estrutura organizativa de educação do MST

No MST a preocupação com o processo educacional surgiu juntamente com o próprio Movimento, e principalmente vinculada às conquistas e implantação da Reforma Agrária. Visto que esta última vincula-se a outros direitos sociais, inclusive o direito à educação.

A Pedagogia no Movimento, enquanto forma de práxis pedagógica, sempre buscou perpassar pela origem e pela referência do Movimento Social, além de ter como finalidade colocar em execução um projeto educacional que possibilitasse a transformação da sociedade, e conseqüentemente, a transformação do ser humano alinhando o processo pedagógico com a formação política.

Vale ainda lembrar que essa pedagogia referida acima possui três fontes de influências, mencionadas por Caldart (2004). A primeira delas as experiências trazidas pelos sujeitos que militam no MST, a segunda o Movimento com seus princípios, projetos e ensinamentos e por fim, as teorias pedagógicas de Paulo Freire e de outros pensadores pedagogos socialistas. (Caldart, 2004 como citado em Santos, & Paludo, 2015, p. 1174)

Assim sendo, nesta perspectiva, “caracterizando-se por promover uma formação político – pedagógica que repensa as práticas educativas a partir de específicas matrizes pedagógicas¹³, apontando para uma ação reflexão crítica na formação do sujeito do campo”. Em síntese, uma formação que busca ir para além da simples ação de troca de informações, pois objetiva-se em levar o sujeito do campo a questionar a expropriação do modo de produção Capitalista sobre os trabalhadores do campo. (Santos, & Paludo, 2015, p. 1173)

Para Santos (2016) a preocupação do MST com a escolarização do camponês surge até antes da fundação do Movimento. Quando no ano de 1981, as famílias sem terra instaladas na Encruzilhada Natalina, no Rio Grande do Sul notaram a necessidade de educação na infância,

¹³ Pedagogia do Movimento Sem Terra constituída por diferentes matrizes pedagógicas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da Escolha, Pedagogia da Alternância e Pedagogia da História (Caldart, 2004)

isto é, entenderam que as crianças acampadas não poderiam ficar fora da escola. Segundo a autora, ocorre na verdade uma certa mobilização em favor do direito do assentado a escolarização. E afirma:

No tocante a educação, o MST se preocupou primeiro com as crianças acampadas e depois em garantir escolas nos primeiros assentamentos que estavam surgindo já frutos da luta. Com a primeira escola no assentamento em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, surgiram as primeiras preocupações com o tipo de ensino que deveria ser desenvolvidos para atender essa realidade. (Santos, 2016, p. 31)

A respeito dos fatos narrados pela autora, observa-se que as medidas iniciais do Movimento em prol da educação aconteceram de forma muito isolada e pontual, partindo de iniciativas de algumas esposas dos acampados, mães e pessoas vinculadas a igreja católica. Entretanto, mesmos não sendo estas iniciativas articuladas e organizadas como se esperava, ocorre no ano de 1987, o primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Espírito Santo, com atuação de sete estados da federação, tendo como resultado deste, a construção do Setor Nacional de Educação do MST, aquilo que pode ser considerado o embrião organizativo para uma escola específica para o campo nos moldes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (Santos, 2016, p.34)

Estes acontecimentos descritos são confirmados nos documentos oficiais do Movimento que tratam sobre educação. Nestes são possíveis perceber que:

Uma característica de origem e de desenho deste trabalho, também como traço do projeto de reforma agrária do MST, é de fazer a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola. Organizar essa luta foi o objetivo principal da criação de um setor de educação no Movimento. (MST, 2014, p.95)

Baseado no texto descrito observa-se que educação e Reforma Agrária sempre foram consideradas algo indissociável para o Movimento. Logo, para eles, uma está intrínseca na outra, sendo que a conquista de uma resultará em um caminho fértil para a consolidação da outra.

Dessa forma criaram o setor específico para tratar da educação no MST, sendo que o passo seguinte para a estruturação do setor de educação do Movimento foi desenvolver uma proposta específica para as escolas situadas nos acampamentos e assentamentos, e organizá-la de tal forma para atender todos os níveis de ensino.

Segundo o MST (2014), na década de 1980, houve a luta pela Educação Fundamental, para atenuar a quantidade de crianças e adolescentes acampadas que estavam fora de sala de aula. Já no ano de 1990, pela necessidade em alfabetizar o adulto, o esforço foi concretizado com a oferta de ensino para o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Depois de contemplados estes níveis de ensino, percebeu-se a necessidade de um investimento maior na educação infantil, com a implantação de material didático para os “Sem Terrinha”. Para que as crianças se identificassem não só como crianças, mas também como “Sem Terra”, e por fim, na educação superior. Sendo que neste último, a preocupação estava em formar educadores e educadoras para atuar nas escolas dos acampamentos e assentamentos.

Outra característica dentro da organização de educação do Movimento consiste na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, e na criação do Instituto de Educação Josué de Castro. O primeiro, cujo objetivo era “sistematizar matérias de produção de forma coletiva, para ser utilizado nas atividades do movimento, especificamente na formação dos educadores”. E o segundo “fundado no Rio Grande do Sul no ano de 1995, que se constitui como espaço de experimentação pedagógica a partir de cursos vinculados aos diversos setores do MST”. (Santos, 2016, p.35)

Em síntese, o MST lutou inicialmente por escolas nos seus assentamentos e acampamentos. Depois se concentrou em construir a Coletiva Educacional, formada por educadores e educadoras, acrescida de pessoas da comunidade que tinham afinidade com a temática, sendo assim formada e organizada em nível local, regional, estadual e nacional. Seu objetivo era que: “as questões da educação, bem como outras questões da vida social assumidas pelo MST, precisariam necessariamente ser discutidas e implementadas através do coletivo, requerendo assim uma leitura de conjuntura e planejamento”.

Junto a esta iniciativa ocorreu ainda o incentivo a formação de educadores da Reforma Agrária para atuar nestas escolas, ponto este bastante discutido no Movimento, uma vez que para eles, os educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos e acampamentos deveriam estar vinculados à luta da terra. (MST, 2014, p.34)

Ainda no quesito da formação de Educadores da Reforma Agrária, desde 1990, o Movimento desenvolve cursos de formação de educadores iniciando pelo “Ensino Médio (antes Magistério, hoje Ensino Médio) sendo que em 1998, o foco era a Educação Superior

com cursos de Pedagogia da Terra, Letras da Terra” e Licenciatura em Educação do Campo. (MST, 2014, p.35)

E sobre estas ações fazem a seguinte afirmação:

O MST diante desse acontecimento veio protagonizar o processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo desde 1998 e do Seminário Nacional. Com a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em abril de 1998, houve avanço significativo na realização dos cursos formais. Através do programa, envolvendo institutos federais e universidades, ampliaram-se as possibilidades no sentido de potencializar e socializar as experiências de formação por alternância. Em 2011, o Movimento já tinha 1.500 educadores formados, fruto destas turmas específicas, 50 turmas em diversas áreas do conhecimento e mais de 2 mil educandos no Ensino Médio, Técnico e Superior (MST, 2014, p.34)

De todos estes níveis organizativos educacionais e da proposta pedagógica do Movimento, nenhum trouxe mais discussão e conflito teórico do que a Proposta de Educação que trata da “especificidade de educação” para o campo. Neste aspecto há muitas controvérsias e questionamentos sobre esta proposta. Ponto que se restringirá aqui em apenas ser mencionado, para ser posteriormente tratado com mais detalhe.

2.3. Princípios filosóficos e pedagógicos do MST

Para este momento tomar-se-á como ponto de partida a descrição realizada pelo próprio Movimento sobre quais são os princípios filosóficos e pedagógicos. O filosófico neste contexto diz respeito à leitura de mundo, concepções sobre o humano. E o pedagógico aquele vinculado ao jeito de pensar e praticar a educação, em suma, as ações que norteiam sua prática educativa.

Vale lembrar que, segundo o Movimento, sua pedagogia procura desenvolver-se contextualizada nas lutas dos camponeses. Assim sendo, suas ações são para a garantia do direito do cidadão do campo, segundo esta premissa que os princípios filosóficos devem estar entrelaçados aos pedagógicos, pois um está inserido no outro, relacionam-se e completam-se.

Os princípios filosóficos, segundo o MST (1996), são: “educação para a transformação social”; “educação para o trabalho e a cooperação”; “educação voltada para as várias

dimensões da pessoa humana”; “educação com/para valores humanistas e socialistas”; “educação como um processo permanente de formação e transformação humana”.

Na “educação para a transformação social”, o Movimento entende que deve acontecer seguindo alguns pontos, prioritariamente, a educação de classe, na qual os conteúdos e métodos criados têm a perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras desenvolvendo práticas para o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores.

Já a “educação para o mundo do trabalho e a cooperação”, o que sobressai para o Movimento é: “a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa coletiva do trabalho”. (MST, 1996, p.8)

A “educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”, ou seja, a educação denominada de “onilateral”, expressão acolhida em Marx, deve advogar para uma *práxis* educativa revolucionária na qual há a integração das diversas esferas da vida humana, que o modo Capitalista prima por separar. Continuando a exposição, vale lembrar que esta não poderá perde de vista as seguintes dimensões: a “formação política e ideológica”, a “formação organizativa”, “formação técnica profissional”, “formação de caráter e moral”, “formação cultural”, “formação afetiva e religiosa”, dentre outras. (MST, 1996, p.8)

Detendo-se um pouco mais nas bases educacionais filosóficas do MST, tem-se ainda a relacionada à “educação com/para valores humanistas e socialistas”, cujo entendimento visa a “produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade na participação de todos nestes processos”. Nesta, os valores a serem perseguidos devem ser: “o sentimento de indignação diante da injustiça e de perda da dignidade”; “o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos”; “a sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente”; “o exercício permanente da crítica e autocrítica” e assim por diante. (MST, 1996, p.9)

A “educação como processo permanente de formação, transformação humana” tem os seguintes princípios, a saber:

1. A discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para os objetivos pedagógicos e políticos.
2. A existência social de cada pessoa é o fundamento de sua educação.
3. Há toda uma carga social, ideológica que “educou” para a inércia, a não mudança; por isso, a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado.

4. A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; e também da afetividade, do sentimento. (MST, 1996, p.10)

Já os princípios pedagógicos consistem em: “relação entre prática e teoria”; “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 econômicos”; “vínculo orgânico entre educação e cultura”; “gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes”; “criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; “atitude e habilidades de pesquisa” e, por fim, “combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais”. (MST, 1996, p.13)

Relação entre prática e teoria ou, vice versa, teoria e prática. Para este princípio pedagógico, a base é correlacionar o conteúdo aprendido na escola com o cotidiano, com a realidade e vida diária, partir da prática para só então teorizar. Para o Movimento, remete em organizar o currículo em volta de contextos práticos que possibilitem ao educando responder também de maneira prática. Logo, para o MST, o grande desafio metodológico que tal princípio traz é: “aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. Aprendizagem que é a garantia, não só para atingirmos os objetivos da nossa educação, como também deixar este processo com muito mais sabor, mais prazer e sentido”. (MST, 1996, p.11)

A combinação metodológica entre processo de ensino e aprendizagem. Este princípio, conforme se observou no material pedagógico do Movimento, possui algumas particularidades tais como: nem tudo se aprende da mesma maneira; o processo educacional não acontece do mesmo jeito, sendo necessário, até com certa constância, adequar metodologias. Além destas existem outras especificidades tais como: a produção de saber, obedecendo lógicas distintas e outras vezes contraditórias e a sutil distinção entre ensino e Capacitação.

Sobre este último, o MST compreende que uma das principais características do ensino é o conhecimento (teoria) precedente a ação, enquanto na Capacitação este processo é o contrário. Sendo assim, devido a esta diferença, ambas precisam estar interligadas no processo do aprender.

O MST ao tratar sobre ensino e Capacitação traz para o centro do debate a necessidade de provocar esta última, pois entende que esta seja a forma de estimular o indivíduo a

aprender. Isto é, o ensino só será completo se aliado a uma gama de situações que provoquem o aprender, a Capacitação. Dessa forma afirmam que:

Na educação que fazemos sejam combinados os processos de ensino com os de Capacitação. Ou seja, ambos são importantes, porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo. (MST, 1996, p.12)

E segue:

Em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não a lista de conteúdo a serem trabalhados pelos/pelas estudantes, mas também as metas de Capacitação, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou uma etapa, ou numa serie... Isto também implicará, certamente, toda uma formulação dos métodos tradicionais de avaliação que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdo¹⁴. (MST, 1996, p.13)

Outro princípio pedagógico relaciona-se a realidade como base da produção do conhecimento. Este princípio, segundo o próprio Movimento, agrega mais dois pontos, a saber: o primeiro, “às questões da realidade”, pois são por elas e através delas que ocorre a construção do conhecimento e há a promoção da necessidade do aprender. O segundo, a utilização desta “realidade” como uma ferramenta facilitadora do aprender. As ideias imbuídas neste princípio consistem sempre em “partir da realidade”. E em defesa desta base pedagógica o MST (1996) argumenta:

Conhece-se transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. Quer dizer então que a partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na Capacidade de análise e de intervenção nas situações – problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. (MST, 1996, p.14)

¹⁴ Há um enfoque no processo de capacitação e uma singela abordagem no processo avaliativo.

Porém, vale ressaltar que este princípio é apontado como sendo de grande controvérsia e equívoco, pois há uma constante reclamação de alguns educandos e educadores, inclusive registrado nos cadernos oficiais do Movimento, sobre a aplicabilidade deste princípio no âmbito educacional, considerando-o uma forma de engessar o conhecimento, uma vez que partir da realidade nem sempre que dizer partir de um ponto de conhecimento. Contudo, o Movimento contesta estes argumentos sinalizando que se o educador/ educadora não conhece a realidade, não tem mesmo como por em prática este princípio. E com relação aos educando que vivem no assentamento, segundo o Movimento nem sempre estes conhecem a realidade do mesmo. (MST, 1996, p.14)

No quarto princípio tem-se o “conteúdo formativo socialmente útil”. Neste, a ideia consiste em escolher conteúdos a serem ministrados nas escolas do assentamento seguindo critérios como: “selecionar aqueles conteúdos que estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade e tenham a potencialidade de educar os cidadãos/cidadãs na transformação social”. (MST, 1996, p.15) Ressalta-se que tal ideia não significa romper com as orientações de conteúdos dos documentos oficiais, tanto na esfera federal, estadual ou municipal, mas adequar segundo o propósito e objetivos do Movimento.

O quinto princípio configura-se na “educação para e pelo trabalho”. Este princípio é regido por outras duas diretrizes: a “educação ligada ao mundo do trabalho” e o “trabalho como metodologia pedagógica”. Esta última tem como objetivos “o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar a aprendizagem, sendo ainda capaz de construir relações sociais de exercício da cooperação e democracia”, conquanto na primeira diretriz é possível perceber a presença de alguns objetivos pedagógicos, os quais constam:

1. Desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho do meio rural;
2. Entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e igualitárias de construção social pelo trabalho;
3. Tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos e assentamentos;
4. Vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos;

5. Desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessárias aos postos de trabalho que estão sendo criados através da luta e conquista da Reforma Agrária. (MST, 1996, p.16)

Em todos os pontos deste princípio pedagógico é visível a relevância dada a categoria trabalho para o Movimento.

“Vínculo orgânico entre processos educativos e políticos”, neste sexto princípio educativo do MST, será preciso parafrasear as ideias principais, as quais possuem muitas vertentes que possivelmente poderiam ser tratadas todos com detalhes, porém para o momento, talvez desnecessário. No contexto deste princípio tem-se o entendimento de que educação é sempre um ato político, pois está vinculada a um projeto de transformação ou de conservação social. Isto dito a modo do Movimento representa uma aliança mais que necessária, visto que para eles quando a escola nega a relação destas duas está sinalizando para os educando que reprova sua atuação no Movimento, tornando a militância isolada do processo educacional e político. Logo o Movimento combate com força tal posição. E neste sentido dizem:

Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar /atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas. É conseguir trabalhar dimensões como a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humana. É desenvolver atividades voltadas à formação política – ideológica dos/das estudantes. Representa estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias. É incentivar os/as estudantes a lutarem pelos seus direitos e desenvolver neles um processo de crítica e autocrítica, e por fim, chegar à militância. (MST, 1996, p.17)

Tomando este ponto para algumas reflexões percebe-se a intenção de utilizar tal princípio para estimular os educandos a participarem mais ativamente das questões defendidas e discutidas no Movimento. Além de modelar o chamado “militante”, meta considerada central pelo MST.

Incluso neste princípio tem-se algumas dimensões, tais como:

1. Alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas;

2. Desenvolver atividade e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação política - ideológica dos/das estudantes;
3. Estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como formar e educar para a solidariedade de classe;
4. Incentivar os/as estudantes para se organizarem e aprendam também a lutar pelos seus direitos;
5. Desenvolver processos de crítica e autocritica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso e a prática política;
6. Chegar a ser militante! Esta é a meta: porque nada mais efetivo no aprendizado do que pertencer a uma organização. (MST, 1996, pp.17 - 18)

O próximo princípio é o “vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos”¹⁵. Este consiste, em síntese, em aproximar e relacionar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos. Acrescido da ação em desenvolver experiência com a geração de renda, ponto este relevante em momento de crise econômica e da falta de emprego.

Segundo o MST, “estes vínculos devem ser experimentados com a adequação necessária em todas as idades, em todas as series, em todos os cursos. São fundamentais e não se pode abrir mão deles, especialmente os processos que visem Capacitar em organização”. (MST, 1996, p.19)

Oitavo princípio, o “vínculo orgânico entre educação e cultura”. Nele, o enfoque está em destacar o papel da educação na “construção e reconstrução” da identidade cultural dos trabalhadores rurais, especificamente, os sem terra. E nesse sentido afirmam:

O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isto, e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente ao produzir uma nova cultura: *uma cultura da mudança*, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo, que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte. (MST, 1996, p.20)

¹⁵ Para o MST processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, a distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade.

Imbuído neste princípio percebe-se algumas ideias de Adorno¹⁶ (1903-1969), principalmente aquela relacionada à Indústria Cultural. Isto porque, o Movimento entende que “as lutas culturais são, de certa forma, parte relevante dos processos de transformação social, e esperam despertar nos espaços escolares vivência e produção cultural popular”, em oposição à indústria cultural de massa e sua comercialização. (MST, 1996, p.19)

Em outro princípio tem-se a gestão democrática, o qual se estabelece como sendo mais um princípio pedagógico cujas dimensões são:

1. A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e sua subordinação (crítica e ativa) aos princípios filosóficos e pedagógicos.
2. A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões e respeitar aquelas que forem tomadas em conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instância de participação. (MST, 1996, p.20)

O que sobressalta neste princípio é o entendimento da democracia como princípio pedagógico, sendo assim nesta lógica não basta os alunos, conforme afirma o MST, discutir ou estudar sobre ela. Mas vivenciá-la em um espaço de participação democrática.

O décimo princípio discorre sobre a “auto-organização dos/das estudantes”. Nele estão contidas ideias de como organizar o tempo e espaço autônomo, onde seja possível discutir questões próprias e peculiares do Movimento, do acampamento ou assentamento, lugar destinado para tomar decisões e encontrar soluções, principalmente aquelas ligadas ou relacionadas à gestão escolar, ou seja, a efetivação de um verdadeiro coletivo educacional. Vale ressaltar que neste princípio o aprendizado a ser alcançado é:

¹⁶ Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, sociólogo e musicólogo alemão, um destacado representante da chamada “Teoria Crítica da Sociedade” desenvolvida no Instituto de Pesquisas Sociais (Escola de Frankfurt). A “Indústria Cultural”, termo criado por Adorno, foi um dos temas principais de sua reflexão. O termo foi criado para designar a exploração sistemática e programada dos bens culturais com finalidade do lucro. Segundo ele, a indústria cultural traz consigo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno. A obra de arte, por exemplo, produzida e consumida segundo os critérios da sociedade capitalista se rebaixa ao nível de mercadoria e perde sua potencialidade de crítica e contestação.

1. A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo, que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;
2. A busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora;
3. O exercício da crítica e autocrítica;
4. A Capacidade de mandar e obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora de comandado;
5. Atitude de humildade, mas também de autoconfiança e ousadia;
6. O compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns. (MST, 1996, p.21)

Inserido ainda neste princípio está o “aprender a ser”, em uma perspectiva na qual precisa ser respeitada a vivência do alunato, bem como defendia as ideias pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997).

No décimo primeiro princípio tem-se, a “criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras”. Cujo discurso se apóia sobre o olhar que “sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo”. (MST, 1996, p.21) Neste é possível perceber um esforço em criar uma Equipe ou Núcleo de Educação. Segundo o Movimento, esta Equipe ou Núcleo teria encontros sistematizados para discutir sobre as práticas educacionais do acampamento ou do assentamento, e como resultado destes uma melhoria significativa na qualidade educacional. Deve-se lembrar que infundido neste princípio permeava a concepção em que nenhum educador deveria trabalhar sozinho ou isolado, uma vez que para o Movimento, “quem educa também precisa se educar continuamente”. E sobre esta diretriz argumentam:

Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no nosso caso, é também um dever. (MST, 1996, p.22)

Atitude e habilidades de pesquisa é o décimo segundo princípio, nele está incutido que “sem investigação não há direito à palavra”. Para o Movimento, “a pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade. Um esforço sistemático e rigoroso (científico) que se faz para entender aquilo que é para nós um problema”. (MST, 1996, p.22)

É visível o grau de importância, pelo menos em nível de discurso, que o MST coloca sobre o ato de pesquisar. Uma vez que advogam ser este um pilar na análise da realidade que possibilita, dentre outras coisas, adentrá-la e fazer proposições mais ajustadas a uma intervenção.

No último princípio tem-se a “combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais”. Antes de expor o que rege este princípio, convém relatar que, segundo o MST, sua proposta educacional sofre críticas, por esta ser centrada no coletivo, e minimamente no individual. Contudo, o Movimento refuta esta crítica, alegando que há na verdade um “colapso na comunicação”, pois sua proposta, dizem eles, tenta dar conta tanto do geral, como da peculiaridade e especificidade do educando. Dito isto, retoma-se o que diz o princípio, o qual no contexto metodológico pretende chamar atenção para o acompanhamento pedagógico personalizado. Isto é, uma assistência que, simultaneamente, o educador/educadora atue no coletivo, porém conhecendo as necessidades, as características, peculiaridades, limites e avanços dos educandos. (MST, 1996, p.23)

Nesta fase do estudo não se teve como objetivo analisar os por menores de cada item da proposta educacional do MST. Buscou-se descrevê-las, sendo que ao passo que fossem sendo mencionadas, poderia ou não, vir singelas contribuições.

No tópico seguinte do estudo será possível perceber quais os teóricos serviram de inspiração para o surgimento da Pedagogia do MST. Sem pontuar os de maior ou menor influência, mas demonstrar, através de evidências formais e informais no MST, as mais relevantes.

2.4. Principais correntes pedagógicas do MST

A proposta de educação defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra traz em seu bojo uma diversidade de correntes pedagógicas. Algumas claras, outras nem tanto. Fato é que ao fixar o olhar sobre elas é possível observar uma mistura de influência e de ideias, uma verdadeira miscigenação pedagógica, a qual alinha várias posturas, agregando

desde o existencialismo cristão de Paulo Freire, perpassando pelo construtivismo de Piaget e o marxismo de Makarenko, chegando aos nacionalistas como José Martí, dentre outros, conforme narra Bezerra Neto (2010, p.165).

Todavia, para este tópico, optou-se em destacar apenas três, a saber: Pistrak, Paulo Freire e Carneiro Leão, os quais serão descritos logo abaixo. Destaca-se, neste contexto, que possa ser que haja outros pensadores que endossem o debate, no entanto, para o momento, limita-se a registrar apenas estes.

2.4.1. Pistrak (1888-1940)

Moisey M. Pistrak tinha como concepção o elo entre Educação e Trabalho, além de agregar ao processo educacional as ações coletivas e transformadoras. Era pertencente à ala de autores que pensavam o seu tempo com alguns questionamentos e, a partir destes, intentava, frente às suas reflexões, propor uma saída para solucioná-los. Era de fato um inquietante reflexivo educador inclinado as causas sociais populares, considerado carinhosamente o “educador do povo russo” cuja influência por vezes fundamentava-se nas ideias de Krupskaya¹⁷.

Sobre suas ideias, infelizmente, existem pouquíssimas literaturas. O que se tem são apenas artigos e uma única obra publicada por ele denominada *Fundamentos da escola do trabalho*, de 1924, na qual é possível desvelar algumas de suas posições sobre educação.

Pistrak na verdade era um apreciador da Pedagogia Socialista¹⁸, centrava suas ideias na educação e no coletivo como meio de transformação social. Dessa forma, o autor tinha a esperança de tornar a escola um mecanismo de transformação social. Entretanto, dizia ele, para que isso se efetive de fato será necessário que este espaço altere seu jeito, suas práticas e até mesmo sua estrutura, organização e funcionamento, pois se assim não o fizer, não poderá

¹⁷ Primeira pedagoga marxista que participou da construção do sistema público de educação vinculado ao projeto societário socialista. Casada como o revolucionário Vladimir Lênin, foi também uma revolucionária bolchevique.

¹⁸ O pensamento pedagógico socialista está diretamente ligado às discussões pedagógicas situadas sob uma perspectiva marxista e atrelado a um projeto revolucionário de educação. Portanto, os debates pedagógicos no contexto da Revolução Russa tiveram por referência prática e teórica os textos clássicos de Marx e Engels, o que não foi diferente com Pistrak e Shulgin, que se tornaram referência para o aprofundamento do conteúdo, método e da forma escolar da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos últimos anos. (Santos, & Paludo, 2015, p.1172)

formar cidadãos Capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade, isto é, uma sociedade igualitária e justa. (Pistrak, 1924, p.8)

Em uma interlocução pedagógica com Pistrak, pode-se encontrar pontos que versam sobre os educandos, instituições formais escolares, estruturas educacionais e educadores. De tal forma que se observa um forte inclino, quase que permanente, às questões sociais que por vezes perpassam as estruturas escolares como um todo.

Dentre os principais fundamentos de teoria de Pistrak, esta identifica-se por vezes a relação da escola com a realidade atual; no qual o aluno neste contexto é concebido como protagonista de sua história. Isto é, espera-se dele que o mesmo se desenvolva no “saber lutar” e “saber construir”, além de uma auto-organização que esse educando pode estabelecer no ambiente escolar.

Parafraseando as ideias sublinhadas da teoria Pistrakiana, observa-se em sua obra uma ênfase nas crianças e nos jovens para a construção da nova sociedade, no caso dele, a soviética. Sendo que as dimensões que acompanham estes fundamentos educacionais de forma geral devem ser:

- 1- Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo;
- 2- Educação é mais do que ensinar;
- 3- A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva;
- 4- A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho;
- 5- A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola;
- 6- Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente como o método dialético de interpretação da realidade;
- 7- Sem teoria pedagógica revolucionaria não há prática pedagógica revolucionaria. (Pistrak, 1924, p.10)

Na primeira dimensão mencionada por ele, isto é, *pensar e fazer uma escola educadora do povo* nada mais era do que uma oposição ao sistema educacional vigente da sua época. Pistrak via uma escola cujo espaço era privilégio apenas das elites. Logo, esta deveria ser superposta por outra que fosse para o povo que, a modo de Pistrak, significava uma escola para o trabalhador. Em suma, essa outra deveria ser “a escola dos trabalhadores, da classe trabalhadora, vista como sujeito social da revolução, e com demandas de educação próprias deste desafio histórico”. (Pistrak, 1924, p.11)

Na dimensão na qual a *educação sendo mais que ensino*, o autor defendia que:

A escola precisava se tornar um centro de vida infantil, onde tudo, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação, e que a escola deveria ser dinâmica o bastante para ir ajustando este programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento. (Pistrak, 1924, p.12)

Observa-se neste item a necessidade apontada pelo autor, da escola ir para além daquilo que já faz ou se fazia na época, propunha que a educação ultrapassasse as barreiras limitadas dos conteúdos previamente estabelecidos e partisse para as vivências e realidades dos educandos.

Já sobre a “vida escolar centrada na atividade produtiva”, outra dimensão aliada no processo educacional, Pistrak propunha uma ruptura com a metodologia de repasse de conteúdo e a construção daquilo que denominou de *pedagogia da ação*. Para ele, “as crianças e jovens se educam produzindo objetos materiais uteis, e prestando serviços necessários a coletividade. Através destas atividades produtivas, dizia ele, é que se busca desenvolver um estudo profundo e significado da chamada realidade atual”. (Pistrak, 1924, p.13)

A dimensão da “escola vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho” pouco difere da idéia desenvolvida no item precedente. Sendo seu ponto forte o incentivo à participação das crianças e dos jovens na construção dessa suposta *nova sociedade* idealizada no movimento socialista, ponto já exposto em momento anterior.

A “auto-organização”, outra dimensão pedagógica em Pistrak, coloca os educandos como base do processo pedagógico da escola. Ele estabelece, dentre outras coisas, a relevância da “participação autônoma coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, trabalho e gestão da escola”. (Pistrak, 1924, p.13)

Este, talvez, seja o ponto mais questionado por outros estudiosos. Uma vez que a auto-organização se contrapõe, aos modelos mais tradicionais e conservadores existentes no âmbito das organizações educativas.

Na dimensão que orienta desenvolver o ensino coerente com o método dialético de interpretação da realidade, encontra-se uma ênfase em “organizar o ensino através de temas socialmente significativos”, para que estas temáticas desenvolvam nos educandos a interpretação dialética da realidade atual. Aqui vale destacar duas coisas: o enfoque ao processo do trabalho social da escola e a similaridade dessa dimensão com as ideais de Paulo Freire, autor a ser estudado mais adiante.

Na última dimensão educacional de Pistrak tem-se a concepção que: “sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária”. E neste sentido advoga o autor:

Quem deve construir a nova escola são os educadores, junto com os educandos e suas comunidades. Mas para isto, os educadores não podem ser tratados como meros executores ou seguidores de manuais simplificados. Devem ser estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, construindo práticas e métodos de educação. (Pistrak, 1924, p.15)

Pelo exposto, ficam visíveis nas exposições realizadas, algumas similaridades da proposta de educação de Pistrak com as defendidas pelo MST. É notório que as contribuições teóricas - metodológicas da pedagogia socialista, em particular, a de Pistrak ecoou na materialização do projeto educacional do Movimento. Tornando-se um novo desafio na elaboração do conteúdo, na estruturação do método e da forma da escola em avançar na construção de uma pedagogia contra - hegemônica como bem sinaliza Santos e Paludo, (2015, p. 1176).

2.4.2. Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire, assim como Pistrak, teve suas ideias muito bem incorporadas na proposta educacional do MST, tanto no quesito de democratização do acesso a educação quanto na tentativa de implantação do projeto de educação popular. Nele, notam-se vários pontos pelos quais, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, se apropriaram para estruturar a educação escolarizada por eles almejada. Porém, antes de dar seguimento à exposição, vale ressaltar a título de esclarecimento, que em Paulo Freire não se encontra nenhuma metodologia ou mesmo um direcionamento didático para o ensino. Observa-se, sim, um pensador que se propôs refletir sobre as novas relações pedagógicas que por sua vez pudessem estar ancoradas na liberdade, justiça, ética e autonomia do humano. Além desse pensador, ser um questionador do tipo de educação ofertada para as classes populares em detrimentos daquela oferecida para a classe mais abastada.

A priori, não se tem o objetivo de dissecar os pormenores das ideias de Freire sobre a educação, nem mesmo fazer uma visita minuciosa em toda sua produção intelectual que, diga-se de passagem, é imensa. Pretende-se neste caso, apenas de maneira simples e objetiva, registrar os aspectos centrais de seu posicionamento pedagógico, aquela que mais ecoou na proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

Antunes (2013), pesquisadora da vida e obra de Freire, identificou que, um dos empenhos de Freire foi à defesa de uma educação emancipadora, dialógica, participativa e democrática que provocassem no humano, tanto homem como na mulher, uma ação libertadora.

O jeito de Paulo Freire de fazer educação perpassava pelo sentido que ele dava a vida e de sua curiosidade em descobrir como homens e mulheres interpretavam o mundo e como esses queriam intervir sobre este para transformá-lo, fato que se evidenciou nos seus escritos, do primeiro (1959) ao último (1997). A autora acrescenta que as análises de Freire partiam sempre dos níveis e das formas como os discentes compreendiam a realidade. (Antunes, 2013, p.28)

Observa-se que Paulo Freire manteve sempre um discurso marcado por severa crítica aquilo que ele denominou de “educação bancária” e neste quesito dizia:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (Freire, 1999, p.104).

Tomando a citação acima para reflexão, amparado pelas análises realizadas da obra de Freire por Antunes (2013), nota-se que a intenção era estimular práticas democráticas no interior da escola e romper com as ações consideradas autoritárias.

O item da gestão democrática foi um dos pontos mais aglutinadores no projeto educacional do MST, não apenas deste estudioso, diga-se de passagem, porém de outros que também advogavam essa forma de gestar a instituição escolar.

No caso de Freire, essa ação democrática foi colocada em prática, ou pelo menos houve um significativo ensaio, quando entre os anos de 1989 a 1991, esteve á frente da

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste período, os princípios que norteavam sua ação eram a participação, descentralização e autonomia, e cujas prioridades deveriam efetivar-se na democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e política de educação de jovens e adultos. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1991, p.9)

Na prática, Freire buscou alterar o currículo escolar, para que o mesmo fosse mais democrático e dialógico. Além desta medida, criou órgãos educacionais que desenvolvessem ainda mais a prática cidadã no ambiente educacional.

Explicando um pouco mais as ações de Freire, Antunes (2013), relata que a gestão freiriana foi marcada pela tentativa, ainda que sutil, de democratizar tanto o currículo quanto a gestão. Criando instância de colegiado e substituindo as Delegacias Regionais de Educação Municipal por Núcleos de Ação Educativa. Além de promover no espaço escolar uma maior autonomia, estimulando a formação de grêmios estudantis e conselhos escolares. (Antunes, 2013, p.29) Em suma, pode-se depreender dessas ações que, para Freire, a educação estava para além do ensinar e do transmitir informações. Para ele, esta deveria estar vinculada a uma transformação social.

Seguindo na análise das ações pedagógicas de Paulo Freire, Costa (2007) destaca que, todos estes feitos realizados, servem para demonstrar a maneira de pensar de Paulo Freire sobre educação. Tendo em vista que tais ações tornaram-se um divisor de águas na época, tanto a nível local como em outras esferas. Pois, a Pedagogia de Paulo Freire, não só pela sua proposta, mas, sobretudo, pela forma de pensar o “educar”, tornou-se um acalento para quem desejava a ruptura do sistema educacional vigente, e o desenvolvimento de uma educação voltada para o povo, isto é, uma Educação Popular. Que a modo de Freire, significava “um esforço de mobilização, organização e Capacitação das classes populares. Sendo uma prática política misturada à tarefa de educar, onde todo ato educativo é também um ato político”. (Costa, 2007, p.118)

Neste contexto de pensar e fazer educação em Freire havia uma finalidade de gerar um sujeito com condições de apropriar-se de instrumentos de participação para melhor atuar na convivência no grupo, como desejava Freire. Isso significava desenvolver um cidadão mais crítico, propositivo e participativo. Enfim, em Paulo Freire, o Movimento baseou sua proposta pedagógica utilizando-se dos temas geradores para as suas práticas educativas, além de usá-lo na contribuição de questões ditas fundamentais para a luta do MST. E como o Movimento custa afirmar: “Freire foi para eles o que ensinou o caminho para formação da consciência na sua forma política. Ensinou-nós que “estar no mundo e com o mundo” e não

somente aprender a ler a realidade, mas propor-se a modificá-la”. (Bogo, 2007, como citado em Santos, & Paludo, 2015, p. 1174)

Dito isto, aqui se finalizam os sinais que provam que a proposta de educação do MST achou guarida no ideário pedagógico de Freire. E que suas ideias serviram como parâmetros para o desenvolvimento da pedagogia do Movimento.

2.4.3 *Carneiro Leão (1887-1966)*

Este autor, representante da ala do Ruralismo Pedagógico, assim com os demais referidos acima, teve sua proposta muito bem assimilada pelo MST. Isto porque, uma das suas ideias base recendia sobre a chamada Pedagogia Ruralista. Mas, o que seria essa Pedagogia? O que ela propõe? Antes de responder essa pergunta, faz-se necessário conhecer um pouco da biografia de Carneiro Leão, personagem pouco conhecido na Pedagogia Brasileira.

Segundo Bezerra Neto e Bezerra (2009), Leão foi educador, jornalista, advogado, crítico literário e um defensor da educação popular. Ele advogava uma via ruralista como, uma das maneiras, não a única, de resolver e minimizar os graves problemas nacionais, enfim, apregoava o surgimento no Brasil de uma sociedade agrária.

Sua convicção na transformação de uma sociedade agrária no Brasil era compreensiva, uma vez que, pela sua extensão territorial, o país teria condições de se desenvolver de forma satisfatória no setor rural.

Leão (1918) criticava a política industrialista implantada no Brasil, para ele, esse modelo de desenvolvimento tiraria do país qualquer possibilidade de autonomia seja no campo econômico ou mesmo educacional. Pois dizia que “a política de industrialização implantado no país é alienígena. Ela tira do Brasil qualquer possibilidade de autonomia. Por isso, a nossa educação não pode torna-se uma educação autônoma”. (Leão, 1918, citado por Bezerra, 2009, p.265).

E quando discutia sobre educação, em particular a do trabalhador do campo, afirmava "que nenhum povo moderno poderia renovar sua educação e sua cultura sem criar uma política inteligente de educação rural". E neste sentido, segundo suas considerações, sugeria que se fizesse no Brasil a duplicação do modelo agrícola e educacional de alguns países. A título de exemplo, mencionava a Dinamarca. E referindo-se a este país dizia:

Foi à organização rural, foram suas escolas rurais que a salvaram da ruína. Mas não a salvaram apenas, transformaram-na de não deficitária e pobre num país em que não há necessidade nem miséria. Se não existem hoje, ali, grandes fortunas, não há pauperismo nem fome. Todos ganham, todos vivem com dignidade e altivez do trabalho de usa inteligência e de seus braços. E o milagre foi feito pela renovação de sua escola rural. (Leão, 1918, como citado em Bezerra Neto & Bezerra, 2009, p.266)

De tudo o que disse e defendia, havia uma ideia latente em fixar o homem do campo na zona rural por intermédio da educação via uma pedagogia adequada e adaptada ao viver do cidadão do campo. Este cidadão constitui “a reserva legítima da nacionalidade, o elemento decisivo na obra de nacionalização, o zelador cioso das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador de nossos maiores, ante o espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas”. Em suma, sonhava com uma pedagogia que buscasse a “implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vista a atrair o trabalhador rural para os grandes centros”. (Leão, 1918, como citado em Bezerra Neto & Bezerra, 2009, p.264) Aqui se evidencia e já sinaliza a definição e o porquê desta proposta educacional ser tão bem absolvida pelo MST. Uma vez que a definição para a Pedagogia Ruralista é, conforme Bezerra Neto (2003):

Uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. (Bezerra Neto, 2003, p.11)

Ainda sobre as convicções de Leão (1918), percebe-se, à primeira vista, uma credibilidade exacerbada na educação e no nacionalismo. Vista essa primeira como a redentora de todos os males, uma vez que, conforme explicita o autor, “seria capaz de distribuir renda e tornar o povo mais feliz, pois à medida que as pessoas se educam, passam a ter melhores condições de trabalho e lutam por seus direitos de forma mais civilizada”. (Leão, 1918, citado por Bezerra Neto e Bezerra, 2009)

Contudo, vale pontuar que em todas as suas exposições, não se percebe uma análise que considere a luta de classes e o problema do processo de distribuição de renda. Pois esses

pontos para quem analisa a educação a luz dos movimentos sociais são cruciais para se entender o porquê das refrações da questão social da sociedade como um todo, a desigualdade dentre outros problemas relacionais ao setor social, econômico e educacional.

Não há a pretensão de aprofundar o estudo sobre a proposta pedagógica de Carneiro Leão, mas demonstrar os pontos desta que ecoaram no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Lembrando que este autor serviu apenas de exemplo de como a Pedagogia Ruralista foi assimilada pela ala da esquerda, que por sua vez defendia a ruptura da educação rural para uma educação do/no campo. Pois a educação rural, para a ala da esquerda, fundamenta-se no pensamento latifundiário empresarial, enquanto que a educação do/no campo representaria um diálogo e uma melhor articulação com os movimentos sociais do campo que defendem uma educação específica e diferenciada. Ponto este a ser abordado com mais detalhes mais a frente.

CAPÍTULO III – ESCOLA ESPECÍFICA PARA O CAMPO: QUE ESPAÇO É ESTE?

Neste Capítulo, considerando a amplitude da temática aqui proposta, faz-se necessário delimitar os pontos que serão aqui apresentados. Como ponto de partida, tratar-se-á do sistema educacional brasileiro em forma de sobrevôo, sem nos deter em pormenores. Após, partir-se-á para uma análise sobre as correntes de pensamento que abrangem a questão do processo de escolarização na zona rural, ponto este tenso e cheio de grandes controversas. Em seguida serão revisitados as origens e o surgimento da proposta da escola diferente para o campo, além de sua suposta especificidade. Dentro ainda nesta análise será demonstrado o que diz as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, assim como o modelo organizacional identificado nela.

3.1 Concepções gerais do sistema educacional brasileiro com ênfase na educação do campo

Na atualidade, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, 1996), o sistema de ensino brasileiro, no que se refere à organização e estrutura, se apresenta dividido em duas grandes partes, a saber: Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica é composta pela Educação Infantil que representa a educação escolar ofertada em creches e pré-escolas com duração de até 3 anos. Ainda incluso na educação básica temos o Ensino Fundamental que tem duração de 9 anos e por fim, o Ensino Médio cujo tempo de duração corresponde a 3 anos. Já a Educação Superior contempla as graduações e pós-graduações.

A primeira vista tal estrutura parece simples, porém não é, pois além destes citados acima temos enxertado na Educação Básica as modalidades de ensino, as quais são: Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação a distancia. Sendo que tais modalidades surgem no processo educacional como tentativas de atender determinadas necessidades e contextos, buscando sanar algumas dívidas sociais.

Na lei mencionada acima, há um item que corresponde de forma direta às indicações da proposta da educação para a população rural. Ponto este que vai servir de fio condutor para debater a Educação do Campo no Brasil e o envolvimento dos movimentos sociais, em nosso

caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) na efetivação e luta pela educação básica de qualidade para o povo do campo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) em seu artigo 28 diz que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – Adequação a natureza do trabalho na zona rural.

De acordo como o enunciado, a educação escolarizada para este setor presume determinadas adequações e peculiaridades correspondentes ao modo da vida do/no campo, ponto este inclusive presente em vários debates envolvendo o processo de escolarização na zona rural.

Outro dado importante é o fato de que na legislação brasileira, a Educação do Campo está retratada como Educação Rural, isto porque até 1988, o termo rural era evidente nos textos constitucionais, sendo modificado e reconceituado devido à pressão dos movimentos sociais do campo a partir de 2002 com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº01 de 03 abril, das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo como explicita Pinheiro (2007, p. 9).

No entanto existe um debate para além dos documentos oficiais sobre o processo de escolarização da zona rural, debate este realizado por intelectuais, movimentos sociais e camponeses dentre outros atores sociais sobre o que seja de fato a educação escolarizada na zona rural.

O debate existente questiona o tipo de educação que se tem no campo em detrimento daquela que se deseja. E para isto, tais atores buscam esclarecer o que seja Educação Rural, Educação *no* Campo e Educação *do* Campo e o que cada uma representa de fato. O passo inicial para se compreender as direções que tomaram tais discussões é entender conceitualmente os termos *rural* e *campo*, discussão posta em relevo pelas diversas correntes teóricas que abordam o tema, para depois entender plenamente o significado das expressões *do/no* campo.

Mais do que trocadilho de letras e ordem gramatical, esses termos aqui expostos traduzem e perpassam o sentido mais profundo do entendimento que este setor rural e seus atores sociais têm sobre educação. A seguir, serão apresentadas algumas dessas correntes e o que cada uma delas advoga.

Para Pinheiro:

A expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, Capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito. (Pinheiro, 2007, p.10)

Em se tratando do termo *Educação do Campo*, de acordo com Pinheiro (2007), este tem sua gênese das demandas advindas da ação dos movimentos sociais organizados, que buscavam, dentre outras coisas, a construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, diz a autora, a expressão *campo* surge desse novo momento e repercute de forma mais tensa após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 que contou com a participação de entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, cujo objetivo era ampliar o debate acerca da educação do povo do campo, assim como a valorização da cultura específica, da “maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho”. Em suma, as ações foram direcionadas a criar o “movimento por uma Educação Básica do Campo, fato que ocorre no ano 1998, com a I Conferência Nacional de Educação do Campo, onde se envolveram os grupos sociais, pesquisadores e alguns órgãos do governo. (Pinheiro, 2007, p.12)

Para alguns estudiosos como Chamon (2016), Martins (2009), dentre outros, ao retomar o debate sobre “Educação Rural”, dizem que a repulsa a esta nomenclatura e sentido, está no fato desta se desenvolver atrelada a um modelo político econômico comprometido com as elites e ligadas, infelizmente, às oligarquias¹⁹ rurais, além de ter sido estruturada sem a

¹⁹ Oligarquias: é um termo que tem origem na palavra grega "oligarkhía" cujo significado literal é “governo de poucos” e que designa um sistema político no qual o poder está concentrado em um pequeno grupo pertencente a uma mesma família, um mesmo partido político ou grupo econômico.

participação do camponês, parte interessada, diga-se de passagem, que neste debate ficou praticamente a margem das discussões.

Tratando ainda sobre a Educação Rural, Martins (2009) acrescenta que as ações para a “educação rural” por parte do governo sempre foram marcadas por objetivos voltados para um projeto de ruralidade do país. Frente a isto, a forma de educar estava a “serviço de um projeto de agricultura e de campo em que o foco era a mecanização e a inserção de controle químico e não a melhoria das condições de vida do indivíduo que vive no campo”. E acrescenta:

Pode-se afirmar que a educação rural é um dos elementos condutores de uma compreensão econômica – social de campo, um paradigma que orientou políticas e práticas educativas efetuadas nas zonas rurais, promovendo a exclusão educacional.

(Martins, 2009, p.8)

Em síntese, de acordo com estes autores, tal modelo não atende as necessidades e anseio do povo do campo, quando muito contribui para o atraso econômico e social do mesmo, visto que não procura meios de melhorar a condição de vida do camponês.

A Educação *no* Campo e Educação *do* Campo são outros pontos relevantes para as discussões, pois a primeira configura-se uma educação que ocorre no local em que as pessoas vivem como bem explicita Bezerra Neto (2010). Enquanto a outra se caracteriza por ser realizada com conteúdos específicos ao modo de vida do camponês, e o mais importante, com a participação deste. Em outras palavras esta última passa ser considerada pelos seus defensores não mais como uma modalidade educativa, porém uma categoria, visto que seu “conteúdo, o significado e o movimento que a envolve, produz novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil” como argumenta Martins (2009).

Corroborando com o debate, Bezerra Neto (2010) ressalta pontos pertinentes acerca das concepções entre Educação *no* Campo e Educação *do* Campo. E diz:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

Ou,

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades e perguntamos de qual especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas da reforma agrária, outra para imigrantes, outra para os remanescentes de quilombolas e tantas outras pedagogias. Nesse caso trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção. (Bezerra Neto, 2010, p.152)

O autor na verdade faz uma crítica aos que defendem a especificidade na Educação do Campo, pois, segundo ele, os que defendem esta forma de educação podem, conscientes ou não, produzir uma dicotomia ainda maior entre campo e cidade, matuto e cidadão. Quando muito comete o equívoco de trabalhar o campo como sendo uma área homogênea, fato não verdadeiro, dado a imensa diversidade encontrada na zona rural brasileira como os quilombolas, ribeirinhos, dentre outros e as mais diversas especificidades também nele inerentes.

Contudo, os defensores da Educação do Campo afirmam que a distinção desta com “a educação rural” e a “educação no campo” é por entender que mais de que uma ação educativa realizada na zona rural, esta é uma prática que se constrói a partir do local, fazendo uma reconstrução social desse espaço pelos sujeitos, antecedendo assim, a prática educativa formal. (Martins, 2009, p.8)

Longe de toda esta controvérsia, algumas vezes até exaustiva por parte de estudiosos do assunto, ressalta-se que para o Movimento, a educação na zona rural dever ser, conforme almeja o MST, tanto do campo quanto no campo, e conservar em sua identidade o pensamento socialista e a oposição a educação rural, conforme sinaliza Caldart (2003, p.62)

A fim de aprofundar a discussão sobre as distinções conceituais acima abordadas, passa-se a apresentar situações e/ou abordagens que apontam para a necessidade de se estabelecer uma pedagogia diferenciada para o modo de vida e para as questões que cercam o campesinato. É o que se mostra adiante.

Dessa forma, parte-se agora para identificar outros problemas apontados por alguns estudiosos como fatores do baixo desenvolvimento educacional na zona rural. Problemas estes que perpassam por vias da ausência da efetivação de uma Política de Educação do Campo aplicadas ao ensino neste lugar, dentre outros fatores.

Marcela Garjado (1988), pesquisadora das questões rurais citada por Bezerra Neto (2009, p.5) ratifica que:

Um dos principais problemas da educação rural decorre do fato de que ela foi sempre pensada como uma forma de elevar o nível educativo da população rural sem escolaridade ou com escolaridade incompleta, e não como um programa global de atendimento as crianças da zona rural. Por não levar em conta a realidade do setor a que se destina, esse tipo de educação vem contribuindo para dificultar ainda mais o aprendizado das crianças em idade escolar que habitam o campo; não se percebe, nos órgãos do Estado responsáveis por essa área, a preocupação de se construir uma proposta educacional geral para este setor.

Na fala da autora destacam-se dois pontos cruciais: o primeiro, o fato das medidas educacionais do campo se concentrar, quase que exclusivamente, no combate a analfabetismo, item importante, mas que não expõe nem mesmo combate o cerne da questão. Neste sentido, Garjado (1998) afirma ainda que tais problemas agravaram-se pela “falta de iniciativa, por partes dos órgãos do Estado responsável por este setor, em implantar e implementar propostas educacionais adequadas a este segmento”.

Colaborando com a exposição acima, tem-se Maria Helena Rocha Antuniassi (1983) como citada em Bezerra Neto (2009, p.6) que afirma, além dos problemas já mencionados, o uso da mão de obra infantil no trabalho no campo. Para ela: “a mão de obra infanto-juvenil aparece como parte da unidade familiar de trabalho, já que a criança desde cedo ingressa no trabalho, diminuindo a disponibilidade de tempo para dedicar-se ao estudo, mesmo considerando-o de grande importância”.

No bojo de tudo isto existe a questão fundiária não resolvida no Brasil, que mesmo sendo e tendo uma dimensão territorial gigantesca não conseguiu por diversos motivos a divisão de terras nos moldes da Reforma Agrária, ponto inclusive que precisa ser falado um pouco mais adiante.

O problema da terra talvez seja o que vai de fato dar sentido as lutas provenientes do/no campo. Visto que foram/são nesses embates que ocorrem/ocorreram algumas significativas mudanças, mesmo lentas, que outrora não eram nem ao menos pensadas e levadas em consideração.

Bezerra Neto (2009, pp. 6 - 7), ao tratar da ligação entre distribuição de terra e conflito de terra no Brasil, argumenta que:

Essa dificuldade de solucionar aos problemas que envolvem a distribuição de terra, posse e propriedade de terras foi geradora de intensos conflitos ao longo da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses à América e da introdução do processo de colonização dessas terras.

E acrescenta:

Esse modelo de colonização, executada no Brasil no bojo do Capitalismo nascente, ocasionou problemas que até hoje não foram resolvidos e deram origem a uma série de lutas que se estende desde o período colonial até nossos dias, possibilitando o surgimento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), um movimento que diz defender uma proposta socialista ao mesmo tempo em que aceita as políticas reformistas dos governos de plantão.

Vale lembrar que a luta por terra e por educação pública de qualidade na zona rural não se inicia com este Movimento, mas ganha força através deste. Visto que, este coloca a Reforma Agrária e educação no mesmo patamar de importância e significado para a equidade social no campo.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, o denominado MST, segundo Bezerra Neto (2009, p.7):

A conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular. A conquista da educação é para o MST um primeiro passo para a construção da sociedade socialista almejada por toda a classe trabalhadora. O MST reivindica uma educação que possibilite integrar a criança e o jovem ao trabalho através de uma escola que dê formação necessária para que jovens e adultos possam assumir a condição não somente de dirigentes das cooperativas, mas também de luta rumo à construção de uma sociedade socialista.

As exposições empreendidas até aqui servem para se dimensionar o processo ainda em marcha pelo qual passa o setor educacional na zona rural no Brasil, assim como alguns pertinentes problemas. Dessa forma o que se percebe, segundo os argumentos aqui apresentados, é que a educação rural gerou a escola rural, termo este repudiado na atualidade

pelas demais linhas de pensamentos. A educação no campo resultou, para alguns estudiosos, em uma escola no campo como sendo um apêndice das escolas urbanas, isto é, um modelo distorcido da escola da cidade, sendo assim, para estes, esta também não atende as necessidades do camponês. E por fim, dentro deste contexto, surge como alternativa pedagógica à “educação do campo”, termo atualmente defendido por aqueles que sustentam e advogam a escola específica para o campo, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra, pois dizem que esta entende e concebe que a educação não é para o campo, mas sim do campo. Que no dizer de Souza (2011) é:

A prática coletiva da Educação do campo confronta a lógica da educação rural, que preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir da referência da cidade e do Capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo para que se submetam a lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. A ideologia da educação rural é presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, essa lógica impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da população do campo. (Souza, 2011, p.3)

Dentre os que difundem tal alternativa estão alguns intelectuais vinculados aos movimentos sociais, alguns órgãos oficiais da educação, partidos políticos e outros, sobre os estão os seguintes argumentos, a saber: primeiro, a educação como um direito dos povos do campo; segundo, a existência de um movimento pedagógico e político do campo; e por fim, a educação como estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

E reiteram:

A educação do campo é, portanto, a manifestação de um projeto de sociedade, voltada para o equilíbrio entre o bem-estar humano e a preservação da natureza. Sua proposta incorpora muitas dimensões – política, social, cultural – além da própria dimensão pedagógica que lhe é própria. (Chamon, 2016, p.184)

Dessa forma, esta proposta apresenta-se como um Projeto de Sociedade voltada, como afirma o enunciado, ao equilíbrio entre o bem-estar humano e a preservação da natureza além de embasar na atualidade o movimento “Por uma educação Básica do Campo” encabeçado

pelo MST e outros atores sociais que por sua vez buscam a efetivação de escola específica para o campo, ponto este a ser discutido a seguir.

3.2 Breve contexto teórico sobre a escola do campo

A preocupação da organização física de um espaço educacional escolarizado específico para o campo inicia-se recentemente, somente por volta dos anos de 1990, após reivindicações dos movimentos camponeses que aliaram a luta por terra à luta por uma escola que não apenas estivesse situada no campo, porém trabalhasse a cultura do campo. Isto porque nos textos oficiais, a escola do campo, nada mais é do que: “aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas”. (IBGE, 2007, p.14). Em síntese, escolas do campo são assim oficialmente denominadas tendo um critério estritamente geográfico, por atenderem as populações de municípios localizados em determinado espaço definido como campo, ou zona rural. Contudo, o que os movimentos sociais buscavam era a construção de uma escola específica que ultrapassasse o critério de definição utilizado pelo governo.

Dessa forma, esta escola concebida nos moldes da cultura do campo precisava ser construída sobre determinados princípios e bases, além de ser constantemente reafirmada sobre algumas "ideias - forças", já que se esperava dela uma nova forma de olhar o campo. Sendo assim, segundo Queiroz (2011), tal escola deveria inicialmente compreender a educação em seu sentido mais amplo, isto é, a educação como sendo “processos formativos que se desenvolve na família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil, nas manifestações culturais”. Ao agregar tudo isto, deveria ser guardiã de uma educação cuja finalidade seria o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho. E para isso, precisaria ter cuidado na elaboração de seu currículo, o qual deveria ter uma base nacional comum, completada por uma parte mais diversificada que abrangesse as características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela como rege a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Queiroz, 2011, p.41)

Queiroz (2011) cita ainda quatro aspectos fundamentais no processo de construção desta suposta escola para o campo. Segundo ele, esta deveria tratar pontos como: Terra e

trabalho; os povos do campo: suas identidades, suas lutas e conquistas; o desenvolvimento sustentável e por fim, a construção da cidadania.

No aspecto terra e trabalho, o pesquisador afirma ser necessário, que esta escola leve o educando a “entender e perceber” a realidade agrária do Brasil e da sua região, agregando a estas informações pesquisas sobre o desenvolvimento do processo da Reforma Agrária no país. Junto com a questão da terra, esta também deveria analisar atividades produtivas desenvolvidas pelos povos do campo, assim como as relações de trabalho na sociedade Capitalista tanto desenvolvida nas áreas rurais como urbanas.

No quesito sobre os povos do campo: suas identidades, suas lutas e conquistas. O autor alerta que:

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar a afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplar, mas cada escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo. Pode-se falar de acampado, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidade negras rurais, indígenas, extrativistas dentre outros. (Queiroz, 2011, p.43)

Já sobre o desenvolvimento sustentável, dentre outras coisas, o autor pontua sobre a dimensão sócio-política desta, pois diz que tal questão esta ligada a “solidariedade dos povos do campo” assim como de certo modo, fortalece os vínculos sociais existentes e em construção. Bem como o “exercício da democracia e da participação, fortalecendo as lutas, as organizações dos povos do campo”, rompendo, segundo o mencionado autor, com as concepções e práticas autoritárias no campo e na cidade.

Outro ponto mencionado por Queiroz (2011) está relacionado à construção da cidadania, aspecto que parece fundamental neste debate. Pois demonstra claramente que ainda não se sabe o que de fato seja o exercício e construção da cidadania ou se sabe, mas que, no entanto, decidiu-se deturpar o real sentido desta palavra.

Para o autor, este denominado mundo moderno compreende a cidadania em três níveis. Sendo o primeiro o civil, o segundo o político e finalmente, o social, sendo que, para o exercício pleno nestas esferas, principalmente, no social, a “educação escolarizada exerce um papel importante ao levar desenvolvimento de um país”. Contudo, o autor não cita como se daria tal construção e sobre quais pressupostos ela estaria, deixando uma lacuna que precisa ser melhor debatida.

Caldart (2003), por seu turno, ao mencionar a escola do campo, reafirma a necessidade que a construção desta deve ser sempre acompanhada por três ideias - forças, a saber:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (Caldart, 2003, p.61)

Depois de ter proposto uma escola própria pro campo e ter dado sugestão de como deveria ser sua organização pedagógica e as ideias - forças que esta deveria ter. Os defensores da escola específica para o campo, iniciam uma luta para estruturar diretrizes que nortearam a Educação do Campo. Nesse sentido podemos destacar o ano de 2001, período onde houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Segundo Paula e Pessoa (2013, pp.403-404):

Em respostas as diversas discussões sobre a importância de uma escola que não fosse tratada meramente em função de sua localização na zona rural (e, por esse motivo, denominada “escola rural”) foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

E aditam que:

Após essas discussões e a resistência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) em rever a nomenclatura usual da “Escola Rural”, os movimentos camponeses conseguiram que esta escola fosse tratada por “Escola do Campo”, até mesmo pela iniciativa da proposta e a representatividade desses movimentos na construção desse documento.

Recomendar uma escola do campo e no campo, em contraste ao processo de racionalização das escolas rurais, representava para os que a defendem, a materialização de uma ação em reverter um quadro de exclusão para um de “ocupação dos espaços escolares” pelos sujeitos neles inseridos. Isto tido de outra forma representa a democratização da educação para “diferentes grupos de excluídos”. Para estes, isso significa os primeiros passos de vários para conquistas no âmbito legal quanto político e pedagógico. (Paula & Pessôa, 2013, p.404)

Acentuando este debate, tem-se ainda Fedatto e Paz (2008) que esclarecem:

Quando nos referimos à escola do campo estamos tratando de um espaço social de convivência que pode abrigar uma escola e quando referimos ao ensino agrícola estamos nos reportando a uma modalidade de ensino profissionalizante que pode estar situado no campo ou não.

As autoras reiteram ainda que seja:

Oportuno, também é o esclarecimento da expressão escola rural ou escola do campo. A expressão escola rural traz o preconceito de uma população “atrasada”, com uma cultura primitiva de povos ignorantes, por isso nos últimos tempos utiliza-se a expressão escola do campo como uma concepção mais ampliada visto que abrange além dos espaços da floresta, pecuária, minas e agricultura, os espaços caiçaras, ribeirinhos, pesqueiros e extrativistas, dentre outros. Ou melhor dizendo, a expressão escola do campo inclui as dimensões social, cultural e econômica dos povos que habitam e trabalham no meio rural. (Fedatto & Paz, 2008, p.87)

Passado por este breve apontamento sobre a institucionalização da escola específica, sua organização e o surgimento da operacionalização através dos documentos oficiais que a legitimam, além das reiteradas ideias de como esta deveria ser escrita e entendida, chega-se a

uma ala de intelectuais que questionam esta suposta necessidade de uma escola específica para o meio rural. Dentre os mais expressivos destacam-se Bezerra Neto (2010), Arruda e Brito (2009), dentre outros.

O primeiro, Bezerra Neto, pesquisador das questões que envolvem zona rural, escolarização, movimentos sociais e MST, inclusive com uma gama de obras que tratam sobre o assunto, vai se debruçar com maestria para analisar o projeto pedagógico do MST. O autor identifica que este projeto é eclético, possuindo várias correntes e vertentes pedagógicas. Possui ainda bases epistemológicas na qual o meio rural é visto como diferente do urbano, nesse sentido, não enxerga esses ambientes como parte de uma mesma realidade. Atrelado a tudo isto, não consegue perceber a heterogeneidade do campo. Visto que existem nele grupos bastante diversificados como os quilombolas, indígenas e outros, que por sua vez, possuem variados interesses que inviabilizariam a implantação de uma “escola específica” para zona rural, como bem querem o Movimento em questão. E sobre isto ratifica o autor:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

E prossegue:

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo Capital (Bezerra Neto, 2010, p.152)

Seguindo esta mesma linha tem-se Arruda e Brito (2009). Estas também discorrem sobre elementos importantes, dignos de uma análise mais detalhada sobre a questão. Para isto vão buscar respaldo em pesquisa documental em diferentes fontes de dados como IBGE

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Projeto Rurbano, vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, sobretudo, o “Dossiê MST Escola”.

Para elas, há um certo “caráter ideológico do discurso” na proposta pedagógica do MST e uma forma messiânica de tratar o assunto em questão por partes dos representantes do Estado. E diante disso alertam: “todavia, da classe trabalhadora deve-se exigir uma análise da escola à luz das leis que regem a produção de mercadoria, para que a proposta educacional não fique ancorada no terreno movediço das ideologias”. (Arruda & Brito, 2009, p.24) E prosseguem afirmando que, por ser um tema muito vasto, optaram por analisá-lo a partir de três pontos: as características consideradas típicas do campo; as relações de trabalho frente ao sistema produtivo baseado em tecnologia da informação, e por fim, a especificação trazida para o setor da educação.

No primeiro ponto, citam Caldart (2004, p.8) que, ao se referir ao campo, retrata-o como um lugar onde há um considerado “aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão. Apontando inclusive, uma barbárie provocada pela implantação violenta do modelo Capitalista de agricultura, afirmando serem estas mazelas especificidades do campo. De modo que, a mencionada autora acredita que a “educação do campo se constitui a partir de uma contradição que é própria contradição de classe no campo” (*ibidem*, p. 9).

No entanto, mesmo reconhecendo que tais problemas existem na zona rural, de acordo com Arruda e Brito (2009), alguns destes pressupostos citados por Caldart ficam destituídos. Visto que a autora não leva em consideração que tais características não são peculiares do campo, pois atingem, em maior ou menor grau, a todos os trabalhadores dentro da lógica Capitalista. Frente a isto, conforme refutam as autoras, tanto zona rural quanto a urbana possuem em comum, o fato dos indivíduos não possuírem os meios de produção, restando-lhes tão somente vender sua força de trabalho quando isso é possível.

Há de se lembrar também, conforme enunciam as autoras, que as empresas que se instalam na zona rural não são dotadas de especificidades “ditas do campo”, e desse modo, exigem uma mão de obra qualificada. Em outras palavras, constata-se a presença de alta tecnologia e as conseqüências advindas de sua incorporação. Isto é, uma produção em escala industrial e um laço estreito de dependência tecnológica e econômica do Capital. E acrescentam:

Portanto, ainda que não possam ser negadas as singularidades que determinadas situações impõem, tais singularidades não podem ser explicadas por qualquer especificidade do campo, senão que estão circunscritas à determinação do Capital. Logo, ao lançar mão do discurso da especificidade, se estará contribuindo para escamotear as semelhanças que identificam os trabalhadores enquanto classe, dissuadindo os trabalhadores da necessidade de empreitar uma luta conjunta contra o único móvel que, de fato, tudo subordina: o Capital. (Arruda & Brito, 2009, p.41)

Quanto à especificidade trazida para o campo da educação, as citadas autoras tentam inicialmente, compreender como é entendida a chamada especificidade do campo pelo conjunto de organizações que defendem a escola exclusiva para zona rural. Segundo as mesmas, os argumentos que sustentam a ideia estão embasados nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, documento a ser analisado a seguir, no qual o “específico” pode ser entendido também como exclusivo, relativo a próprio de indivíduo. Isso justificaria, segundo as autoras, muito mais que o simples acesso, inclusão ou pertencimento a uma já existente rede de escolas pública, mas a adequação desta as necessidades e peculiaridades do campo. Visto desse modo, este argumento remete assim à defesa de escola diferente, pois considera por sua vez, que o contexto onde ela se instala é diferente. Além de agregar a esta ideia, a perspectiva de educação formadora de um agente social especificamente voltado para o trabalho no campo. (Arruda & Brito, 2009, p.42)

A crítica posta a este argumento, conforme sinalizam as autoras, é que embora as diferenças existam, a manutenção/reprodução dessa diversidade não é autoexplicativa, por duas razões: A primeira, por ser próprio do Capital, a construção das próprias condições de existência das diferenças e sobre isto reiteram que: “As diferenças existem como formas diversas de manifestação do movimento da sociedade Capitalista, sejam elas relacionadas a um espaço geográfico em particular, como o campo, ou nos processos específicos de produção de mercadoria”. Sendo assim, em todas as esferas sociais encontra-se a marca do Capital. E prosseguem reafirmando que, “as singularidades expostas por meio das “especificidades da vida no campo” nada mais são do que as formas de manifestação da sociedade Capitalista, em suas distintas regiões, esfera da vida social, grupos sociais, entre outros”. (Arruda & Brito, 2009, p.43)

Do exposto, algumas ideias são possíveis de analisar. A primeira, o fato de não haver nas reflexões realizadas a negação da dívida social para com o povo do campo, dívida esta, diga-se de passagem, que vem se alastrando desde o período colonial, estendendo-se até os

dias atuais. Outro ponto importante é o reconhecimento, não só através dos documentos oficiais mais também por intermédio de outras literaturas, que as escolas situadas no meio rural são insuficientes para atender a população rural, sofrendo algumas delas inclusive problemas básicos como falta de infraestrutura, uma política de valorização do magistério que por vezes ainda não conseguiu sanar os problemas relacionados à formação de professores, dentre outros problemas.

Somado a tudo isto, ainda há uma ausência de incentivos financeiros para programas importantes na zona rural, além do que, o mais alto índice de analfabetismo encontra-se no campo como já mencionado em momento anterior.

Em resumo, deve-se ter o cuidado para que a defesa do específico e exclusivo não seja mais uma forma de segregação. Pois é muito pequeno pensar que o conhecimento e a forma como este acontece, conhecendo a dinâmica que é a escola, pode limitar-se a um espaço ou qualquer outra forma de cultura. O cerne da questão é não tratar o específico com segregação. Principalmente quando se lida com a construção de conhecimento e da troca de saberes.

3.3 Diretrizes operacionais para a educação básica da escola do campo

No Brasil, o direito universal à educação tem sido uma conquista árdua e conjunta, que envolve vários segmentos da sociedade, dos quais se destacam alguns movimentos populares, sindicais e os trabalhadores da educação, principalmente, os da rede pública, tanto nas esferas federais, estaduais e municipais. Vale lembrar que tais segmentos tiveram e tem como referência a Constituição de 1988, e mais atualmente a Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9394/96 como marco legal nesse processo de afirmação da educação no contexto dos direitos humanos e sociais, ponto este fundamental a ser dito. Dessa forma, para se compreender melhor com se deu a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, será necessário, como bem sugere Silva (2008), traçar uma sucinta trajetória histórica por onde foi percorrida pelas políticas educacionais no Brasil, para só então elencar os elementos que possibilitaram a composição de tais diretrizes.

Como ponto de partida, conforme preconiza Reis (2011) temos as movimentações em torno da Constituição de 1988, que inclui os princípios de responsabilidades do Estado e do direito de todos à educação, conferindo aos três níveis de ensino a mesma garantia. Que embora não tenha estabelecido os espaços, diz a autora, faz subentender que seja instituída

nos espaços rurais e urbanos como direito público subjetivo, concernentes a todas as modalidades de ensino e a todos os cidadãos. (Reis, 2011, p.125).

Silva (2008) ao analisar esta Constituição em questão, ressalta que esta, por sua vez, intensificou o “processo de democratização” e “afirmação de uma cultura de direitos” no Brasil. Estes dois pontos citados oportunizaram, segundo a autora, relevantes conquistas populares além de proporcionar um espaço de participação nas políticas públicas que outrora não era considerado. Atrela-se a tudo isso, diz ela: “a incorporação do princípio da participação direta na administração pública, o referendo e o plebiscito, além da criação de conselho gestores como forma de intervenção popular nas definições políticas do país”. Com efeito, esta Constituição, reconheceu as necessidades sociais e recomenda o acesso universal a serviços e bens coletivos, possibilitando a criação de mecanismos institucionais para os processos descentralizadores que, seguiram e ampliaram, as perspectivas da participação cidadã na concepção e implementação das políticas públicas. (Silva, 2008, p.56).

Em face desse contexto de mudanças, mais especificamente no âmbito educacional, temos a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9394/96 que, como bem sinalizamos anteriormente, servirá de um divisor de águas para a efetivação da democratização do processo educacional no país.

Reis (2011), ao se reportar a esta lei e suas adequações ao meio rural, afirma que, apesar de suas contradições sociais, esta consegue retratar, até certo ponto, uma compreensão da diversidade e riqueza cultural do campo, mediada, diz a pesquisadora, pelos artigos 207, 208 e 210 da Constituição de 88, quando incorpora, no seu artigo 28, as adequações necessárias do processo educacional a vida do campo. (Reis, 2011, p.125)

E segue:

Ao substituir o processo de adaptação pelo de adequação para a educação nas escolas do campo, o texto da LDB considera as peculiaridades da vida nesse espaço, em relação ao trâmite e tratamento escolar, identificando e respeitando a sua diversidade cultural, social e geográfica. (Reis, 2011, p.127)

Frente à substituição do processo de *adaptação* para o de *adequação* para a educação nas escolas do campo, que começou a se perceber, a exemplo do que discute Reis (2011), acenos dirigidos à elaboração das Diretrizes. Dado este reiterado por Silva (2008), que, por seu turno, acrescenta que foi por intermédio das discussões envolvendo a LDB e as

mobilizações em torno da Constituição de 1988 que geraram a elaboração e a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Silva (2008) aprofunda o debate ao analisar as diretrizes por três pontos básicos. O primeiro como se deu a construção desta, traçando alguns pontos de esclarecimento sobre o que de fato ela representa, perpassando na identificação dos elementos principais que a compõe, e por fim, realiza considerações pertinentes a essas.

Sobre a construção diz Silva (2008), ocorreu logo no início de 2001, quando o Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Câmara de Educação Básica, sinalizou certa abertura para as primeiras discussões sobre a “pertinência da elaboração de diretrizes operacionais para a educação do campo”. A autora acrescenta que a demanda por diretrizes específicas para a educação do campo, advinha dos mais diferentes movimentos sociais e educacionais, endossado por conselheiros sensíveis a necessidades de se cumprir o que diz o artigo 28, da LBD, já mencionada neste trabalho. Dado este confirmado por Reis (2011, p.128)

Os passos seguintes foram à realização de audiências públicas, um total de três, para ouvir as propostas dos representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, dos movimentos sociais do campo, das Universidades, ONGs e demais setores da sociedade. Até que, no ano de 2001, mais precisamente em 04 de dezembro, houve sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, sendo homologado pelo Ministério da Educação em março de 2002, como bem descreve Silva (2008, p.56).

Silva (2008) vai além, quando coloca alguns esclarecimentos pertinentes da forma como os movimentos sociais, um dos atores desta ação, devem observar e entender esta conquista. Primeiro traz para o debate o conceito de diretrizes, passando posteriormente pela concepção e princípios que a fundamenta e que por sua vez explicita a identidade da escola do campo. Acerca do primeiro quesito diz:

Diretrizes são normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que têm fundamentos legais, e servem para orientar a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, na oferta da educação básica. (Silva, 2008, p.57)

Observa-se, nos argumentos acima, que as diretrizes têm como função lançar uma “luz”, um norte para a organização das escolas do campo. Pois, todos os sistemas de ensino que ofertam esta forma de educação devem necessariamente seguir o que está prevista nas

diretrizes. Além de conceber uma identidade a escola do campo quando expressa no art. 2§ único deste parágrafo que diz:

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

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Silva (2008), menciona a concepção e princípios que fundamentam a identidade da escola do campo. E dessa forma expõe a autora que os principais identificados são:

1. Princípio éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
2. Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
3. Princípio estético de sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
4. Princípio político de compromisso na (re)construção das relações sociais de gênero, baseada no respeito as diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens;
5. Princípio político do respeito, pela valorização e fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do campo. (Silva, 2008, p.58)

Contribuindo com o exposto, tem-se Souza (2011) que, ao se reportar à problemática envolvendo a identidade da escola do campo, diz que este é um assunto realizado com muito mais frequência pelo menos nos últimos dez anos, inclusive com a participação de publicações por parte de alguns estados brasileiros. Todavia, alerta o autor, esta participação e discussão estão sempre recheadas de discussões tensas, isto porque estas emergem do debate entre identidade e ruralidade, além da conflituosa relação entre o avanço do agronegócio e os processos de exclusão decorrente deste. (Souza, 2011, p.6)

Todavia, além desses princípios aqui citado e de tudo aquilo que envolve a identidade da escola do campo, não se pode esquecer de enumerar os elementos fundamentais das

Diretrizes para a *institucionalização* de uma escola do campo, como bem destaca Silva (2008). Que diz:

- a) Responsabilidade do poder público quanto à oferta educacional e a regulamentação das diretrizes;
- b) Proposta pedagógica e organização curricular;
- c) Organização do sistema de ensino e estrutura escolar;
- d) Gestão escolar e parcerias;
- e) Profissionalização do professorado rural;
- f) O financiamento da educação nas escolas do campo. (Silva, 2008, pp.62 - 65)

Ao revisitar todas esta trajetória histórica pelo qual percorreu a formulação das diretrizes, algumas conclusões são possíveis. A primeira a constatação de que sua formulação foi uma conquista, e como tal precisa ser regada e revisitada sempre que possível, para observar se de fato o direito do povo do campo esta sendo garantido. E o outro, não mais importante que o primeiro, reconhecer que se precisa avançar no debate à medida que a dinâmica do mundo moderno altera as relações sociais no meio rural, requerendo deste um retorno ainda nem mesmo investido. Diz-se com isto, que não existe fórmula, nem receitas, tem-se apenas a certeza da existência de um povo que vive no meio rural e que precisa, assim como os demais cidadãos, ser respeitado enquanto sujeito de direito como rege a Constituição brasileira.

3.4 Modelo organizacional da escola do campo

Antes de desvelar o modelo organizacional da escola do campo nos moldes do MST, será necessário trazer alguns pontos de esclarecimentos. Um deles é o fato dos autores como Martins (2009), Caldart (2003), dentre outros, considerarem-na uma categoria ainda em movimento e construção; logo os aspectos aqui analisados são frutos de algumas pistas e da própria necessidade apontada por Arroyo (2006) sobre lacunas na análise da educação na zona rural no que se refere sua organização.

Sendo assim, reitera-se que as exposições aqui realizadas são resultados de observações e de um leque de leituras que possibilitaram analisar, à luz das teorias das organizações educativas, com ênfase em uma abordagem sociológica e uma percepção

metafórica e comparativa dos modelos de gestão escolar, a que mais dialogasse com as características e a proposta educacional diversificada da escola do campo. Dessa forma, revisitou-se os modelos propostos por Lima (2001) que por sua vez centra sua análise nos modelos propostos por Ellstron (1993), além deste há ainda Estêvão (2004), Soares (2011) e Fernandes (2016), dentre outros.

Frente a isto, entende-se que ao analisar a escola como organização educativa observa-se por parte dos investigadores a utilização de uma pluralidade de paradigmas positivistas, interpretativos e críticos. Sendo que esta “pluralidade” pressupõe, dentro desta análise, um apelo às diversas perspectivas, olhares, imagens e metáforas disponíveis para as indagações da realidade organizacional.

Dessa forma, antes de situar em quais destas encontra-se a escola do campo, será necessário levar alguns fatores em consideração. O primeiro deles o fato da escola, por seus conteúdos, formas e seus sistemas de organização, introduzir nos alunos/as, de forma paulatina e progressiva, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e modos de conduta que a *sociedade adulta* requer. Como bem registra Soares (2011, p.144) ao citar Gomes (1998).

E o outro fator, tão relevante quanto o primeiro, a identificação deste espaço como sendo *complexo e multifacetado*, pontos que por si só geraria um campo rico de discussão e análise da escola. Adita-se a tudo isto o fato deste espaço educacional, por vezes, verificar um desconexo entre aquilo que é apresentado como modelo organizacional e o que de fato é vivenciado ou posto em prática na sua rotina como expõem Lima (2001). Em resumo, uma disfunção entre teoria e prática e uma coexistência de mais de um modelo em um único espaço.

Para ratificar tal afirmação, Lima (2001) alude que:

Conjuntivo, ora disjuntivo. Dessa forma, na escola ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividade, e se é fiel as normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se reproduzem regras alternativas. Ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato.

E segue:

Pode haver a existência de dois modelos em uma mesma organização, podendo até haver a preponderância de um deles, mas não a hegemonia total de um. Uma escola

não será exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra, poderá ser simultaneamente as duas. (Lima, 2001, p.47)

Ao estudar com afinco esta questão, Lima (2001), fundamentado em Ellstrom (1993), propõe um quadro descritivo dos possíveis tipos de modelo de organização existente, além de elaborar a base conceitual denominada de o “*modo de funcionamento díptico da escola como organização*”, que nada mais é do que a coexistência de mais de um modo dentro do mesmo espaço e como tal formato de organização pode resultar em inúmeras situações que vão para além do espaço escolar, ponto este que se discutirá mais a frente.

Todavia, retornando ao que disse o autor referido acima acerca dos tipos de modelos, menciona-se o modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e por fim, o anárquico. No modelo político, segundo Lima (2001), sobressai à diversidade de interesses ideológicos, os objetivos não são partilhados por todos, além de existir uma relevância ao poder, a luta e ao conflito. Este modelo de organização escolar, de acordo com o autor, há poucas chances de ser aplicada, pois as escolas, em sua maioria as escolas públicas, estão sobre o controle do Estado tornando tal proposta incompatível nesta estrutura. (Lima, 2001, p.17)

No que se refere o modelo de sistema social, conforme sinaliza Lima (2001), os processos organizacionais são visto como *fenômenos espontâneos* e não como *ação intencional da organização*. Neste modelo observa-se uma busca por consenso, por adaptação e estabilidade no ambiente. Dessa forma, o modelo de sistema social, tal qual o modelo político, não é dominante nos estudos sobre a organização, mesmo que em alguns momentos históricos seus elementos sejam importantes para o estudo da escola, como bem pontua Lima (2001, p.19).

Soares (2011) contribuindo para o debate e referindo-se à obra de Lima (2001), cita todos estes modelos, porém, destaca o modelo racional/burocrático e o anárquico. Para a autora, o modelo racional /burocrático apresentado por Lima (2001) enfatiza o consenso e a clareza dos objetivos, fazendo com que este modelo se diferencie dos demais citados. No que consiste sua ação organizacional, o referido modelo está sobre um forte enfoque na *decisão* que, por sua vez, “deve ser intencional e direcionada ao alcance das finalidades propostas”, tendo como suporte os meios técnicos e de conhecimento. Em síntese, “a escola em um modelo burocrático apresenta papéis bem definidos, rigidez, hierarquia de cargos e especialização”, como bem descreve Soares (2011, p.145).

O modelo anárquico, conforme anuncia Lima (2001) citado por Soares (2011, p.146) possui três indicadores fundamentais. O primeiro deles a “inconsistência e definição insuficiente dos objetivos e da intencionalidade da organização”. O segundo, a “falta de clareza dos membros da organização quanto o processo e tecnologia”; e por fim, no terceiro, o nível de participação dos membros oscila de uma ocasião para outras.

Entretanto, como diz Fernandes (2016, p.244): “o modelo anárquico é um recurso interpretativo quando existe falta de clareza de objetivos e há conflitos, paralelamente com ambigüidades relacionadas a procedimentos e tecnologias organizacionais”. Em suma, este modelo “não abrange juízo de valor ou crítica negativa, nem o sentido de indicar má organização, mas contraste com a organização burocrática”.

Estêvão (2004), por seu turno, analisa a questão organizacional da escola pelo prisma da compreensão da *cosmopolítica*²⁰, mas não somente dela. Por esse viés, o autor, em sua obra intitulada *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação* vai fazer significativas reflexões sobre a escola enquanto *organização, sistema* e por fim, *mundo de vida*.

Na obra mencionada acima, principalmente no trecho que trata sobre a escola na perspectiva do sistema, mundo de vida e organização, é possível perceber a interlocução teórica do autor com teóricos como J. Habermas (1987), Démailly (2001), Derouet (1992) e Saborón Sierra (1999) dentre outros no que tange a organização escolar.

Tendo por base os estudos de Habermas (1987), o qual analisa a sociedade pelos vetores do *sistema* e *mundo de vida*, compreendendo que, no primeiro vetor, há uma “autorregulação”, enquanto que no segundo ocorre “a coordenação das ações através da harmonização das orientações para a ação”. Dito de outra forma, significa que: “o sistema induz uma lógica que condiciona a ação pelos imperativos do Poder e da Economia, enquanto que o mundo de vida é o horizonte contextualizador onde se dá a ação comunicativa”. (Habermas, 1987 como citado em Estêvão, 2004, p. 62).

Partindo dessa proposta referida acima, porém aplicando à escola para compreender sua organização, Estêvão (2004) vai dizer que “ela (escola) aparece como uma instituição enraizada no mundo da vida social e, por isso, como uma arena de inter-relações entre o sistema e o mundo de vida”. E nesse sentido explica que:

²⁰ É uma educação que assume uma perspectiva global do futuro da humanidade, tendo presente que todos os indivíduos são de valor moral igual e devem ser parte da nossa comunidade de diálogo e atenção. (Estêvão, 2012:157)

Como sistema a escola revela o seu carácter institucional e autorregulado, em que as funções no mundo da vida social, em que as funções dos membros da escola são de facto reguladas mediante normas oficiais a partir da hierarquia institucional. Enquanto esta como o *mundo da vida* diz respeito a factores cuja funcionalidade tem a ver com necessidade interativas que se originam no inteiro da escola, apelando para uma racionalidade comunicativa da ação educativa, para racionalidade reticular, com componentes éticos, permitindo, deste modo, a reconstrução crítica de situações sociais que frequentemente aparecem contaminadas por mecanismos de domínio de interesses particulares sobre o coletivos. (Estêvão, 2004, pp.62 - 63)

Ainda nas reflexões sobre a escola, porém em outra obra, Estêvão (2012) identifica a escola como sendo uma organização deliberativa – comunicativa, que facilmente recebe “interferência” dessas duas “funcionalidades” outrora mencionadas. Isto é, tanto do *sistema* quanto do *mundo de vida*, principalmente no aspecto da comunicação. Pois no primeiro caso, ou seja, no *sistema*, a comunicação tende a “tecnologizar-se tornando-se manipulável pelos desígnios sistêmicos” fazendo assim com que “os mecanismos prevaletentes de coordenação das ações sociais derivam da interação estratégica que visa à influência sobre o outro, através, designadamente, de meios”, enquanto que no segundo caso, ou seja, no mundo de vida, a comunicação “apela-se a uma racionalidade comunicativa e emancipatória²¹ da ação educativa”. (Estêvão, 2012, p.81)

E sobre esta perspectiva alude o autor, apoiando-se em Sabirón (1999):

Conjuga-se, assim na escola, e a partir de uma perspectiva macrosocial, uma dupla racionalidade, ao mesmo tempo que, numa perspectiva microssocial, se torna mais nítida a mobilização de vários tipos de racionalidade (instrumental, comunicativa e potencialmente comunicativa ou educativa) que impregnam as ações quotidianas da escola e a lógica argumentativa. Assim sendo, não é possível mais compreender o significado das ações escolares sem o recurso à relação estabelecida pelos seus membros entre os eixos do “sistema” e do “mundo da vida”. (Estêvão, 2012, p.82)

²¹ “Com componentes éticas, que permite a reconstrução crítica de situações sociais e a construção de uma civilidade escolar cidadã (que vai obviamente, para além das exigências do mundo cívico)” (Estêvão, 2012, p.81)

Ainda nesta linha de raciocínio Sabirón (1999), de acordo com Estêvão (2004), considera que a escola precisa ir além desta dicotomia *sistema/mundo de vida*. A instituição escolar, diz ele, precisa ser compreendida como “*organização, sistema e mundo de vida*”. Pois, o entendimento que se pode ter dela é sendo “uma unidade do sistema capaz de mediar à interpretação que das funções sistemáticas se possa fazer a partir do mundo de vida organizativo”. E de dessa forma, argumenta Estêvão (2004):

A escola é co-participante dos processos que ocorrem no seu interior e que têm a ver com aplicação das funções sistemáticas e a sua interpretação por partes dos seus actores. E de tal modo é assim que ela pode favorecer mais o ajuste ao sistema ou, então, ao mundo de vida. (Estêvão, 2004, p.68)

Dito isto o autor ressalta ainda que o entrelace entre o *sistema e mundo de vida* no seio escolar pode ocasionar, algumas vezes, a valorização de um em detrimento ao outro. Dessa forma, a escola que enaltece o sistema e o referencial neoliberal, o resultado será uma instituição metaforizada como “Escola S.A com as suas pedagogias *fast food* (Gentili, 1996), em linha crescente da MacDonaldisação da sociedade e das organizações”. Todavia, se ela dialogar e se ajustar ao *mundo da vida*, “ela pode ser compreendida então como escola cidadã, cujo sentido dos compromissos e a construção da ordem interna passam a ser mais conformes aos princípios do mundo cívico”. (Estêvão, 2004, p. 69)

Em suma, o que se percebe, via Estêvão (2012), é que a escola como organização pode-se constatar a existência ou a coexistência de “várias referências” e de inúmeros outros “princípios reguladores” acrescido de uma imensidão de “ação tanto social quanta política” que a possibilita estar em constante movimento. Enfim, a escola é um espaço entrelaçado pela diversidade e múltiplos aspectos. E é por isso que, na fala do autor, a escola configura-se “um lugar de vários mundos” (cívico, doméstico, mercantil, empresarial, mundial). Logo um espaço multifacetado e bastante diversificado.

Constituída por vários mundos, por várias racionalidades, por várias lógicas, por várias justiças, por várias justificações, que se articula prudentemente, mas sempre, condicionadas, no seu intento de hegemonia, pela natureza dos contextos sociopolíticos e pelo modo de socialização específica da escola, (Estêvão, 2012, p.82)

Talvez por isso seja tão complexo analisá-la, pois os “mundos” nela existente, em algumas situações, duelam entre si, tornando-a um lugar também de dicotomias.

Frente às inúmeras formas que pode ter uma instituição escolar, fica-se a evidência de que na escola do campo, no seu aspecto organizacional, observa-se que a mesma ora flexiona para o burocrático, ora para o modelo político, e outras vezes para o sistema social, enfim, nota-se uma miscigenação organizacional. Pois, ainda que levante a bandeira da efetivação de uma escola cidadã, cujo princípio seja a justiça social, amparado pelo direito de acesso, de sucesso e de igualdade social, esta ainda possui ranço dos paradigmas conservadores que permeiam o sistema educacional brasileiro. Em síntese, o modelo de organização da escola do campo ainda está em movimento e construção, tentando se enquadrar naquilo que lhe for conveniente para sua existência.

CAPÍTULO IV - QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa, em geral, surge envolta de inúmeras etapas que vão desde a organização de um projeto até a escolha do caminho metodológico a seguir para sua realização. Fato é que, existem varias definições e direcionamentos para se estruturar uma pesquisa. Contudo, o desafio reside na escolha das ferramentas mais adequadas para o tipo de pesquisa que está sendo realizada e do objetivo a ser alcançado.

Frente a isto e antes de destacar os caminhos metodológicos selecionados neste estudo, vale analisar o que dizem alguns teóricos sobre pesquisa, métodos e outros elementos que compõem a investigação. Em destaque Lakato e Marcone (2000), Paulo Netto (2009), Gil (2002) dentre outros que darão sustentação teórica para as discussões aqui realizadas.

Em linhas gerais, conforme sinalizam Lakato e Marcone (2000), os métodos de pesquisas existentes são quadro, a saber: método indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e por fim, dialético.

De acordo com Lakato e Marcone (2000) o método indutivo teve como pioneiro Galileu, porém sua sistematização ocorreu apenas em Francis Bacon. Este método consiste em prever que, pela “indução experimental, o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objeto (fenômeno/fato) observado”. Logo, nesta perspectiva, afirmam as autoras, “o exercício metódico do conhecer afirma uma posição indutiva do sujeito em relação ao objeto, na qual a investigação científica é uma questão de generalização provável, a partir dos resultados obtidos por meio das observações e das experiências”. (Lakato & Marcone, 2000, p.71) Grosso modo, significa observar as situações particulares para só então elaborar explicações de cunho geral.

Já o método dedutivo foi proposto por René Descartes que estabeleceu este como o caminho possível para o conhecimento. Este método pressupõe partir das teorias e leis julgadas como gerais e universais para explicar acontecimentos particulares. Dessa forma este método é organizado a partir “de enunciados gerais (leis universais) que supostamente constituem as premissas do pensamento racional e deduzidas para chegar nas conclusões”. (Lakato & Marcone op. cit., 63). Enquanto que o método hipotético-dedutivo parte de deduções teóricas e hipóteses, ora “supostas verdades” ou “meias verdades”, para um estabelecimento de novos parâmetros. Sobre este prisma, segundo Lakato e Marcone (2000), “a relação entre pesquisador e objeto acontece numa conjunção entre a razão e experimentação de hipóteses subtendidas”. Logo, de forma geral, “a observação é precedida

de um problema, de uma hipótese, enfim, de algo teórico”, conforme Lakatos e Marconi (2000, p. 75).

Por fim, tem-se o método dialético, sistematizado por Karl Marx em contribuição a filosofia de Hegel. Este método procura o conhecimento por intermédio das contradições, negações e conflitos, isto é, “tese, antítese e síntese”, nos processos de mudança qualitativa, de acordo com a descrição de Lakato e Marcone (2000). As autoras acrescentam que este possui os seguintes pressupostos, a saber: “ação recíproca, unidade polar ou tudo se relaciona; mudança dialética, negação da negação ou tudo se transforma; passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa; interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários”. E dessa forma concluem: o método dialético configura-se como uma forma de “analisar o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e sociedade”. (Lakato & Marcone, 2000, p.83)

Em síntese, tal afirmação dita de outra forma, representa que o método dialético é uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pelo qual se compreende que os fatos não podem ser analisados descontextualizados do social, do político, do econômico, enfim, da vida como um todo.

Netto (2009), por seu turno, não se concentra em descrever os tipos de métodos existentes, como fazem as autoras acima referenciadas. Ele trata da importância de escolher um método coerente com seu objeto de pesquisa e dos caminhos teóricos necessários para uma boa investigação. Dessa forma propõe que para um método gerar conhecimento científico ele precisa, necessariamente, percorrer alguns caminhos. O primeiro deles, diz o autor, o caminho da aparência. Todavia, ressalta o autor, este servirá apenas como meio introdutório das informações que se buscam, pois o objetivo mesmo é avançar e investigar a *essência* do objeto pesquisado. (Netto, 2009, p.674)

E para explicar melhor sua ideia acerca do que seja essa *essência*, o autor explica que “a *essência* do objeto será alcançada quando Capturando a sua estrutura e dinâmica, por intermédio de procedimento analítico e operando sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento”. E dito isto conclui o autor que “mediante a pesquisa viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. (*Id. Ibid*, 674)

Em suma, parafraseando a ideia de Netto (2009), isto significa dizer que o maior objetivo do investigador é apreender a essência do objeto pesquisado, buscando coerência

entre o que se quer pesquisar, como se quer pesquisar e quais os caminhos a percorre nessa pesquisa para uma conclusão satisfatória.

Logo, conforme o argumento referenciado acima e as reflexões deste estudo percebeu-se que esta pesquisa situa-se, dentre os métodos apresentados com o dialético, pois atende os anseios e objetivos deste estudo uma vez que este busca analisar a realidade a partir do confronto de tese, hipóteses ou teorias.

Ressalta-se ainda que nesta investigação, conforme argumentou Netto (2009), buscou-se a essência entre a relação da escola do campo e o MST. Discutindo os encontros e desencontros desta com a proposta pedagógica do MST no cenário educacional atual. Tentando trazer este debate para a arena das discussões acerca do ideário pedagógico alternativo no Brasil, uma vez que este, ou estes ideários, busca romper com os parâmetros já estabelecidos e considerados ineficientes.

Assim sendo, de forma resumida, optou-se nesta investigação pelo método dialético e por uma busca da essência da relação entre escola do campo e MST, cujo caminho metodológico será descrito e detalhado logo abaixo.

4.1 Tipo de pesquisa

Para a identificação do tipo de pesquisa desenvolvida, vale recordar o que disse Gil (2002) a respeito disto. Para o autor a classificação da tipologia, dependerá principalmente, dos critérios usuais de seus objetivos gerais. Podendo ser classificada, de acordo com ele, em três grandes grupos, a saber: pesquisa exploratória, descritiva e explicativa.

A pesquisa exploratória, para Gil (2002), caracteriza-se pela busca de uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito”. Logo, discorre o autor, ela deve seguir alguns passos, tais como: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema e análise de exemplos que estimulem a compreensão”. E esta pode ainda assumir as características de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. (Gil, 2002, p.41)

Enquanto a pesquisa descritiva, cujo “objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, possui como característica mais relevante a sistematização da coleta de dados, utilizando-se, usualmente, de técnicas como “questionário e a observação”. (*Ibidem*)

E por fim, a pesquisa explicativa, que se configura “pela preocupação central em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e sendo bastante utilizada quase que exclusivamente nas ciências naturais”. (*Ibidem*)

Situando este estudo em questão, a partir da explanação realizada acima por Gil (2002), é que se registra a opção de realizar a pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, cuja coleta de informações se deu tanto em dados primários quanto secundários.

Segundo Mattar (2005), os dados primários são informações que não tinham sido antes coletadas e que foram produzidas a partir de entrevistas e de observações pelo pesquisador. Enquanto os secundários consistem em informações já coletadas, tabuladas e por vezes já analisadas, como os dados de órgãos do governo, etc. (Mattar, 2005, p.159).

Nos procedimentos técnicos, aplicou-se o bibliográfico e o estudo de caso que serão descritos mais a frente.

4.2 Estudo de caso

Para Yin (2005) citado por Gil (2010, p.58), o estudo de caso nada mais é do que um estudo empírico pelo qual se busca investigar um determinado fenômeno atual dentro do contexto de realidade. Em suma, isto ocorre quando as fronteiras entre o fenômeno e contexto não estão claros mesmo tendo vários índices de evidências entre estes, como bem expressa Gil (2010).

Já para Goldenberg (2007), o estudo de caso configura-se como:

Um estudo onde se reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social não conseguida pela análise estatística. (Goldenber, 2007, p.32)

Dessa forma, pelo exposto e indicações acima, achou-se de bom grado, utilizar esse procedimento para buscar entender e analisar o objetivo geral e os específicos deste estudo.

Outra justificativa da utilização deste é pelo fato dele oferecer o proveito de investigar a vida real sem estabelecer limites definidos, possibilitando dessa maneira, preservar o objeto

e a situação do contexto envolvido no estudo, como bem salienta Goldenberg (2004, p.3). Adita-se a isto, também o uso da pesquisa documental, da observação direta e entrevista itens estes que serão descritos em mais detalhe adiante.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Nos caminhos preliminares da escolha dos sujeitos do estudo tencionava-se, *a priori*, entrevistar adolescentes e jovens de um acampamento e de um assentamento do MST no Estado do Maranhão que estivessem inseridos no Ensino Fundamental Maior e Médio.

Destaca-se que esses preceitos foram selecionados intencionalmente, uma vez que as premissas levadas em consideração consistiam que o público em questão vivencia de perto as dificuldades da inserção do mercado de trabalho, além de julgar que nestes espaços, isto é, assentamento e acampamento, as ações do MST são diferenciadas devido ao tipo de estrutura existente.

No entanto, essa ideia inicial não foi possível ser realizada, pois houve certa resistência por parte de alguns representantes desses espaços para a realização da visita. Dessa forma, pelo motivo já elencado, optou-se em escolher apenas um local, neste caso um assentamento que primeiro concedesse a visita técnica para a pesquisa e que concomitante a isto, tivesse elementos válidos para ser analisados.

Neste contexto o assentamento escolhido foi o São Domingos, que já existe oficialmente desde 1999 e que, segundo o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), possui uma área de 268,6264 hectares com aproximadamente 79 famílias em média, estando situado no município de Nina Rodrigues no Estado do Maranhão.

A partir dessas informações, definiu-se então o universo da pesquisa, que seriam adolescentes²² e jovens do assentamento São Domingos, que estivessem inseridos na escola em qualquer que fosse o nível de ensino, com idades entre 13 e 21 anos.

Essa faixa etária, os adolescentes e os jovens do meio rural, em uma perspectiva reflexiva, talvez sejam o que mais sintam a tensão entre o chamado “rural primitivo” *versus* o “urbano civilizado”. E possivelmente, por isso, sua perspectiva sobre o futuro ocorra um constante conflito entre os laços de sua cultura de origem em relação à cultura urbana. Ou mesmo, uma ansiedade sobre a vida profissional, casamento, dependência ou autonomia financeira dentre outras questões.

²² ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) define adolescentes os indivíduos de 12 a 18 anos de idade.

A pesquisa foi realizada com 15 pessoas das mencionadas faixas etárias, sendo 9 homens e 6 mulheres inseridos no Movimento. Adverte-se ainda que dentre os presentes apenas cinco deles terão suas falas registradas, isto porque foram os que mais demonstraram disponibilidade de responder mesmo não sendo muito extensos suas exposições. Além destes, acrescentará o registro da fala de uma educadora do campo, militante do MST, presente no local da entrevista e de outros moradores do assentamento que narram o processo histórico do local.

Partindo desses dados e considerando o que disse Goldenberg (2007), entende-se que a quantidade de pessoas aqui mencionadas, mesmo pequena, não altera o objetivo do estudo e nem mesmo compromete ou invalida o trabalho de pesquisa realizado. Visto que para a pesquisa qualitativa a preocupação, como afirma a autora, não é com os “representativos numéricos do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (Goldenberg, 2007, p.14)

Frente a esta informação, acrescenta-se que outro critério levado em consideração na coleta de dados foi que os envolvidos demonstrassem disponibilidade e acessibilidade para participar da entrevista, e acima de tudo, fossem ativos na participação e militância do MST.

Feita esta explicação registra-se que no quadro a seguir ter-se-á uma apresentação destes participantes onde estará destacado idade, sexo, escolaridade dos entrevistados, acrescido da descrição da educadora participante.

Salienta-se também, para preservar a identidades dos entrevistados, não será descrito nenhuma informação pessoal dos mesmos, utilizar-se-á codinomes de pássaros, tais como pardal, seguindo das iniciais dos nomes para identificar e diferenciar um dos outros. A título de exemplo: Pardal H. A., e assim por diante. Frisa-se ainda neste contexto, em destaque, dar-se-á o codinome para a educadora de Andorinha.

Quadro 1. Perfil dos entrevistados

Sujeito	Idade	Sexo	Escolaridade
Pardal H. A.	19	Masculino	Ensino Médio
Pardal K. S.	14	Feminino	Ensino Fundamental
Pardal N. S.	15	Feminino	Ensino Fundamental
Pardal T. S.	13	Feminino	Ensino Fundamental

Pardal J. M.	16	Feminino	Ensino Fundamental
Andorinha	37	Feminino	Ensino Superior

Sobre os sujeitos da pesquisa vale lembrar que todos os participantes fazem parte do Movimento, alguns mais atuantes do que outros. Vale ainda destacar que nesta ocasião que ocorreu a entrevista, os militantes mais expressivos chegaram ao local trajando camisas vermelhas com o símbolo do Movimento descrito. Tal atitude foi interpretada como uma atitude de pertencimento e de orgulho de ser e de estar como representante da sua comunidade e do MST.

O local do encontro foi à escola municipal Maria Mata, ilustrada nas imagens logo aqui abaixo. Cujas estruturas contam com um espaço para horta, pátio para realização de atividades e apresentação cultural, uma cantina e um total de nove (9) salas de aula.

A escola tem algumas fragilidades, mas comparadas com outras escolas situadas em áreas rurais, conta com uma razoável estrutura física e pedagógica.

Figura 1. Escola do assentamento (a) Fachada da Escola, (b) Interior da Escola



(a)



(b)

Fonte: Acervo pessoal

4.4 Técnicas de coleta de dados

Sem perder de vista a natureza qualitativa deste estudo ressalta-se que as referências teóricas utilizadas foram fundamentadas em literaturas já existentes que tratam da temática

aqui desenvolvida. Depois do registro dessas referencias utilizou-se ainda a observação direta, pesquisa documental, grupo focal e, por fim, as entrevistas.

4.4.1 *Observação direta*

Entende-se que a técnica de observação direta ao ser realizada possui um papel importante no transcorrer da pesquisa, pois além de ser eficiente para o pesquisador compreender um pouco sobre o modo de vida, possibilita também perceber a leitura e visão de mundo das pessoas envolvidas no estudo. Vale lembrar que tal técnica pode, porém, ser utilizada exclusivamente ou agregada a outras como pontua Gil (2008). Todavia, adverte o autor: “O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis”. (Gil, 2008, p.101)

De acordo com Marconi (2007), a observação pode ser assistemática ou sistemática, não participante ou participante, individual ou em equipe, baseada em vida real ou em laboratório. Vale ressaltar que a observação assistemática ou sistemática, consiste, no primeiro caso, no registro dos fatos da realidade. Quando o pesquisador não utiliza meios técnicos, nem mesmo realiza perguntas diretas. Enquanto que na sistemática há um cuidado maior no planejamento, uma vez que as perguntas elaboradas são diretas com objetivo específico a ser pesquisado.

Outra peculiaridade da observação é o fato da mesma ser caracterizada em não participante e participante. No primeiro caso, o pesquisador mantém-se afastado, permanecendo de fora. Na no segundo, há uma integração real do pesquisador com a comunidade.

Seguindo a mesma linha das características da observação tem-se ainda sua realização de forma individual ou em equipe. Segundo Marconi (2007), como o próprio nome sugere, a primeira é realizada apenas por um individuo, ao passo que na outra, quem realiza a ação de observar é um grupo de pessoas.

E, por fim, mais não menos importante dos outros aspectos aqui destacados, tem-se a observação baseada em vida real ou em laboratório. Conforme alude Marconi (2007), este último ocorre no local, em condições dispostas e controladas. Em contrapartida que aquela é feita no ambiente real, sendo registrada à medida que acontecem os eventos. (Marconi, 2007, pp.90 - 92)

De acordo com explicação acima, neste estudo foi realizada a observação sistemática, participante, individual e baseada em vida real. Ressalta-se a estas informações o cuidado do pesquisador, na medida do possível, de não alterar a dinâmica do cotidiano das pessoas do assentamento, mesmo entendendo que esta ação é quase impossível, visto que o pesquisador é um estranho inserido no meio, e assim há certa desconfiança dos demais sobre qual de fato é a intenção do seu trabalho.

Dando seguimento aos relatos, vale destacar que a observação iniciou logo na chegada ao assentamento. Onde foi possível verificar a dinâmica do dia-a-dia das pessoas que ali residem, assim como as dificuldades de locomoção e os principais pontos de encontro da juventude, alguns costumes locais dentre, outros pontos.

A principal via de acesso do assentamento são as margens do Rio Munim, ilustrado na figura 2 abaixo.

Figura 2. Principal via de acesso ao assentamento e povoados da região



Fonte: Acervo pessoal

A dificuldade de locomoção torna-se visível, uma vez que não há ponte no rio, mesmo esse sendo a principal porta de acesso a outros lugarejos e assentamentos da região. Por conseqüência, o que se observa como meio de transporte são pequenas embarcações, locomovendo pessoas, bicicletas, motos, e em casos especiais, carros.

Ressalta-se que a questão de mobilidade é apenas uma, das diversas dificuldades enfrentadas pelos moradores do lugar, estes por sua vez também sofrem com o descaso na saúde, na educação e no campo econômico, agravando em muito o cotidiano das pessoas ali residentes.

Curiosamente, essa mesma dificuldade de acesso, que já se tornou histórica, serviu outrora para um grande proprietário de terra da região a subjugar a força de trabalho dos

pequenos agricultores moradores dali, proibindo a comercialização dos produtos cultivados e impondo tarefas e taxas que eram quase impossíveis de serem alcançados e pagos.

Com relação a sua estrutura física, o assentamento possui uma organização de moradias onde uma casa fica distante da outra, com ruas de barro e piçarra, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Figura 3. Principal rua do assentamento (a) e (b): Início e final da via principal



(a)

(b)

Fonte: Acervo pessoal

Possui uma escola municipal, igrejas católicas e evangélicas e um Centro de Formação Política cujo nome é Maria Aragão, administrado pelo MST. Além desses espaços, existe o Centro de Reunião dos Pequenos Agricultores Rurais onde acontecem reuniões para discutir ações a serem desenvolvidas pela comunidade e dirigidas pelos representantes do MST no assentamento.

Com relação aos espaços educacionais tem-se no assentamento um local tanto para a educação escolarizada como para a educação informal: a primeira na figura da escola Maria Mata e a segunda no Centro de Formação, Capacitação, Pesquisa e Extensão Maria Aragão (CEFMA), já mencionada no parágrafo anterior.

Os pontos de encontro da juventude do assentamento normalmente são em locais onde é mais fácil o acesso a internet, pois, a internet ainda tem status de luxo no assentamento, uma vez que nem todos têm acesso a ela.

Na rotina do assentamento observa-se um tempo próprio, isto é, não há uma agitação comum da cidade. Tudo parece andar de forma mais lenta e calma. O que se observou com frequência é o costume dos moradores de sentarem todas as noites na porta de casa para conversar das coisas da vida, cenário este difícil de ver nos centros urbanos.

4.4.2 *Pesquisa documental*

A pesquisa documental configura-se como uma pesquisa estruturada com análise informativa de documentos e onde uns são considerados de “primeira mão” outros de “segunda mão”, conforme sinaliza Gil (2010). Antes de descrever os documentos utilizados, faz-se necessário explicar o que são os documentos “de primeira e o de segunda mão” para então prosseguir como a exposição.

Dessa forma, segundo Gil (2010), o de “primeira mão” são todos os documentos conservados em arquivos públicos e instituições privadas tais como: associações científicas, sindicatos, partidos políticos. Incluso neste tem-se ainda, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorando, regulamentos e ofícios. Já o de “segunda mão”, de acordo como o autor, são os relatórios de pesquisas e empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2010, p.46)

Em outra obra, Gil (2008) destaca que pode haver muitas semelhanças entre a pesquisa bibliográfica e a documental, afirmando, inclusive ser a pesquisa bibliográfica um tipo de pesquisa documental. Contudo, a maior diferença entre estas, diz o autor, está na natureza das fontes. Isto é, enquanto a bibliográfica fundamenta-se nas contribuições dos variados autores, a documental apropria-se de materiais ainda não tratados de forma avaliativa. (Gil, 2008, p.51)

Com base no exposto, compreende ser este trabalho investigativo uma pesquisa documental que se valeu tanto de documentos de “primeira mão” quanto os de “segunda mão”, pois utilizou-se de boletins informativos do MST para, a partir deles, visualizar a organização educacional do Movimento e das ideias que permeavam ou permeiam suas ações junto as escolas situadas nos assentamentos. Assim como os relatórios do IBGE e outros órgão oficiais do governo tanto municipal, estadual e federal, para identificar a quantidade de famílias assentadas e atendidas pelas ações do governo no programa P. A.. Estes dados são relevantes para se compreender determinadas ações e embates da zona rural brasileira.

Vale ressaltar que uma das dificuldades nesta fase da pesquisa foi o fato do assentamento em estudo não dispor de um registro informativo, tanto histórico quanto de suas ações políticas e educacionais. Dessa forma, foi preciso um esforço extra para fazer os levantamentos de dados necessários à investigação aqui proposta.

4.4.3 *Grupo focal*

Gondim (2003), citando Morgan (1997), descreve grupo focal como sendo uma técnica de coleta de dados na qual, por intermédio de uma integração do grupo, se discutir um tema ou tópico especial sugerido pelo pesquisador, possibilitando dali, extrair dados para análise. A autora afirma ainda que tal técnica pode, porém, ser considerada uma ação intermediária entre outras duas técnicas, a saber: a observação participante e as entrevistas em profundidade. E dessa forma afirma: “a técnica grupal pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”. (Gondim, 2003, p.151)

Conforme a exposição acima, neste estudo, o grupo focal foi composto por adolescentes e jovens do assentamento inclusos na escola, em qualquer que fosse o nível de ensino. No entanto, nem todos os jovens convidados estiveram presentes. Na ocasião contou-se com a presença de 15 pessoas, de idades entre 13 a 21 anos. Dentre estes havia 6 mulheres e 9 homens já inclusive citados anteriormente, acrescido por uma educadora do campo, militante do MST, que acompanhou todas as etapas da entrevista, inclusive algumas vezes trazendo contribuições dentro da temática e do debate proposto.

Havia no local também, outros cooperadores como faxineiros e a gestora, porém estes não responderam e nem participaram da entrevista. Assim sendo, as informações coletadas foram gravadas em mídia digital e posteriormente, transcrita e registrada neste estudo.

Vale mencionar que no encontro com o grupo focal houve um momento de esclarecimento, julgado necessário, para evitar equívocos acerca dos objetivos do estudo e sobre o desenvolvimento do trabalho. Nesta ocasião também ficou esclarecido que ninguém estaria obrigado a participar daquele encontro, podendo sair a qualquer momento, mas que seria importante a participação de todos os presentes. Outra informação compartilhada na ocasião foi o compromisso com o sigilo de suas identidades e a discrição de toda informação ali coletada.

Passados os informes, buscou-se então garantir uma discussão que fluísse de forma tranqüila, agradável e bastante descontraída, com dinâmicas de apresentação e “quebra-gelo” para que o momento fosse o mais frutífero possível.

O cenário para a entrevista foi à escola municipal situada no assentamento denominada de Unidade Integrada Maria Mata, já mencionada em parágrafos anteriores e também a casa de alguns moradores. Para a escolha do local levou-se em consideração a estrutura e o fácil acesso.

4.4.4 Entrevistas

Para Marconi (2007), a entrevista é resumidamente o encontro entre duas pessoas, cuja finalidade é obter informações a respeito de um determinado assunto mediante a uma conversa “profissional”. A autora adita a este importante instrumento de trabalho, quanto ao conteúdo, apresentando alguns objetivos, a saber: averiguação de fatos, determinação dos sentimentos e das opiniões de fatos, descobertas de planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos consciente para opiniões. Outro dado importante de ser mencionado é sobre as formas que um roteiro de entrevista pode ser, isto é, estruturada ou não. (Marconi, 2007, p.93)

Frente a esta informação, este estudo utilizou a entrevista estruturada, cujo roteiro está disponível no apêndice deste trabalho, com a formulação de 8 (oito) perguntas abertas e fechadas, cujo registro se deu através de gravação em mídia digital, armazenada e posteriormente transcrita.

Para a transcrição da entrevista realizada, houve os seguintes andamentos. Primeiro, o questionamento, para depois transcrever a resposta, seguido de algumas reflexões, quando possível.

Vale ressaltar que nem todas as falas registradas serão aqui mencionadas, isto porque se percebeu a falta de clareza sobre a proposta pedagógica do MST, nem mesmo a ligação desta com a escola do campo. Logo, as perguntas pareciam, para estes, algo distante e vago.

A entrevista iniciou com uma breve apresentação da pesquisadora, demonstrando os objetivos e importância do estudo. Seguiu-se então com uma dinâmica de apresentação dos participantes para um melhor entrosamento entre entrevistador e entrevistados. Tal ação foi realizada dessa forma por entender que, medidas como estas, proporcionam um ambiente muito mais acolhedor para o desenvolvimento do trabalho.

A primeira parte da entrevista foi composta por perguntas referente à identificação dos sujeitos, tais como nome e idade, o assentamento ao qual fazem parte, enfim, dados de cunho pessoal. A segunda parte da entrevista, os questionamentos estavam direcionados para os objetivos do estudo proposto, com perguntas previamente definidas que, ora e outra, eram esclarecidas para auxiliar na recondução dos objetivos e assim evitar equívocos.

CAPÍTULO V – REFLEXÕES TEÓRICAS: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Para melhor direcionar e estruturar esse tópico do trabalho, inicialmente será apresentada uma breve discussão sobre a questão agrária no Estado do Maranhão, dando ênfase as particularidades da ação do MST no município de Nina Rodrigues, seguido de relatos de antigos moradores do lugar e, por fim, o registro da entrevista com os alunos e outros sujeitos moradores do assentamento.

5.1 Os conflitos agrários no maranhão: breves considerações do MST no município de Nina Rodrigues

Em linhas gerais, os acontecimentos de conflitos ocorridos no Maranhão, não se diferem dos fatos e circunstâncias nos demais estados do Brasil. Ainda que se tenham certas particularidades. O que se tem conhecimento é que, tanto no Maranhão, quanto no resto dos estados brasileiros a desigualdade na distribuição de terra é um dos principais problemas de conflito envolvendo a questão da terra a nível global e regional.

Esse dado não tem nada de novo, muito pelo contrário, é recorrente e latente na atualidade. Tornando-se, por vezes, marcas históricas recontadas, ressignificadas e não superadas. Dito isto, logo serão demonstrados alguns marcos dessa desigualdade em terras maranhenses e, paralelo a isto, descritas as primeiras atuações de alguns movimentos sociais como parceiros e porta-vozes dos trabalhadores do campo na luta pela terra.

Sendo assim, para esta discussão tomar-se-ão Barbosa (2011), Pinho (2017) e Bernat (2017) para refletir dentro desta temática a qual se mostra tão importante para entender um pouco melhor os acontecimentos violentos ligados a luta da terra no Maranhão, demonstrando alguns atores inseridos nesta luta.

Na exposição de Barbosa (2011), um dos momentos que mais acentuou a questão agrária no Maranhão foi ao final da década de 60 e início de 70, no então governo de José Sarney. Período no qual, segundo a autora, o elo entre terra e Capital, desencadeou um conjunto de transformações nas relações sociais na zona rural, através da “lei da terra”. Esta lei trazia no seu bojo a proposta da modernização da zona rural com a incorporação de grandes extensões territoriais, porém, do contrário do esperado, o resultado foi o surgimento

da grilagem de terras²³. Além de inúmeros outros problemas, tanto de ordem econômica quanto social.

A estudiosa adita a estes fatos que, por conta da grilagem de terra, as pequenas propriedades agrícolas em áreas devolutas do Estado deram origem a grandes fazendas nas rodovias federais e estaduais. E desse feito, o pequeno produtor se viu obrigado a morar entre as rodovias e as cercas com a criação de gado²⁴ da baixada maranhense, sem a menor condição de vida. E prossegue: “este quadro apenas acirrou o conflito de terras entre grileiros e posseiros”. (Barbosa, 2011, pp. 01 - 02)

Todo este cenário, fomentado por outros fatores de ordem administrativas, econômicas e sociais, dão uma noção, ainda breve, do embate travado entre fazendeiro/proprietário versus trabalhador do campo que implicou na inserção de outros agentes nesta batalha, tais como sindicato e os movimentos sociais que observaram em toda esta situação um campo fértil para lutar por reivindicações atreladas tanto a conquista da terra, quanto a melhoria de condições de vida para o trabalhador/trabalhadora do campo.

Pinho (2017), seguindo a mesma linha de raciocínio de Barbosa (2011), no entanto, com um elemento novo, registra que o embate mencionado acima colocou o Maranhão, segundo informações do CPT (Comissão Pastoral da Terra), em primeiro lugar entre os estados brasileiros com o maior índice de conflito de terra, perdendo recentemente o posto para o Estado do Pará. E neste sentido aponta:

Vale ainda ratificar que esses acontecimentos violentos chegaram até as primeiras décadas do século XXI sem profundas alterações e/ou extinção. De acordo com o relatório elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Maranhão, até o ano de 2011, liderava o ranking referente às estatísticas que demarcaram os conflitos por terra. (Pinho, 2017, p.4)

Diante desta informação é possível concluir: mesmo não estando mais no topo dos acontecimentos violentos agrários, o Maranhão ainda tem dados alarmantes sobre os conflitos e a violência na zona rural. Logo, entende-se a necessidade de algo ser feito para que esse

²³ Grilagem de terras é a falsificação de documentos para, ilegalmente, tomar posse de terras devolutas ou de terceiros, bem como de prédios ou prédios indivisos.

²⁴ A fronteira agrícola no Maranhão foi fortemente pressionada pela chamada “economia do gado” perdendo assim, a capacidade de incorporar o pequeno produtor. O desdobramento mais imediato desse processo foi a expulsão do pequeno produtor pelas cercas de arame farpado, originando novas categorias como: meeiro, arrendatário, parceiro. (Barbosa, 2011, p.02)

quadro aqui descrito possa ser imediatamente alterado e a zona rural seja um lugar, assim como os demais centros urbanos, um local possível na construção de sujeitos de direitos com consciência e ações direito.

Bernat (2017), outro pesquisador das questões agrárias no Maranhão, destaca que devido aos inúmeros conflitos, sobretudo na região oeste do Estado, serviram de estopim para a retomada da luta da terra e pela aplicação da Reforma Agrária pelo Movimento dos Sem Terra. Pois este último, passa então, de forma visível, a combater os ditos proprietários da terra e suas barbáries contra as famílias que negavam pagar o “foro”.

Para descrever as primeiras ações do MST no Maranhão, o autor menciona Miranda (2003) que por seu turno discorre sobre três momentos específicos do Movimento Sem Terra no Estado. Destacando as etapas transcorridas por este Movimento, diz:

Nos primeiros anos de territorialização no Maranhão conseguimos diferenciar três momentos da ação do MST. Um primeiro entre 1985 e 1987, em que o MST se formou a partir da estrutura de que dispõe o CENTRU²⁵; um segundo momento, entre 1987e 1988, onde fica evidente que seria necessário que MST e CONTRU trilhem caminhos diferentes; e um terceiro momento, entre final de 1980 e os primeiros anos de 1990, em que o MST passa a consolidar a criação de acampamentos em diversas regiões para além do sul do Estado. (Miranda , 2003 como citada em Bernat, 2017, p.04)

Depois de consolidados estes momentos, o próximo passo adotado pelo Movimento foi organizar o Estado em seis regiões, a saber: a Região Tocantina, Região de Açailândia, Região da Baixada, Alto Turi, Região Médio Mearim e por fim, Região de Itapecuru, com acampamentos e assentamentos ligados a este movimento social. (Bernat, 2017, p.5)

Mediante a este informe deve-se realizar um recorte para descrever em maior detalhe a Região de Itapecuru, pois é lá onde está localizado o município de Nina Rodrigues, área do Assentamento São Domingo, agrovila objeto de análise deste estudo.

De acordo com Bernat (2017), a intervenção do MST em Nina Rodrigues se deu em maior força devido à cidade em questão ser caracterizada por uma população predominantemente rural, além disto, a existência de um sindicato de trabalhadores rurais que

²⁵ CENTRU: Organização de caráter sindical com influencia entre as famílias de trabalhadores rurais do Pindaré, no oeste e sudoeste do estado. Sua origem se deu com os retirantes do Ceará e Piauí, que fugiam das secas em busca de terras livres e férteis.

já combatia a violência na região dos latifundiários. Enfrentando abertamente os proprietários cobradores de taxas, denominadas de “foro”, para os pequenos proprietários. E sobre este fato, narra o autor:

Para a realização dos trabalhos de base, a militância do MST contou com o apoio de uma estrutura já consolidada de pessoas em que permeava, e permeia, uma triple militância de base confessional (Igreja Católica as CEB's), político partidário (PT) e sindical (Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Nina Rodrigues). Era este grupo que bem antes da inserção do MST, já enfrentava abertamente o proprietário se negando a pagar o foro e a venda exclusiva de coco para ele. (Bernat, 2017, p.9)

A junção desses agentes apresentados acima resultou na conquista do Assentamento Palmares II, área tão extensa que compunha sete agrovilas, sendo que apenas três delas aderiram ao Movimento. Entre estas estão às agrovilas de Balaiada, Palmares e São Domingos. Esta última caracterizada em mais detalhe mais a frente.

5.2 Caracterização do universo da pesquisa: o Assentamento São Domingos

O assentamento São Domingos esta localizado no município de Nina Rodrigues. Território no qual há uma predominância populacional na zona rural. Deste assentamento é preciso fazer algumas considerações. A primeira é que, segundo os dados do INCRA, o município onde o mesmo está localizado, juntamente como o de Vargem Grande, compõem um espaço para a implantação do Projeto de Assentamento, o chamado P. A.²⁶. Cujas características, segundo o INCRA são:

- ✓ Obtenção da terra, criação do Projeto e seleção dos beneficiários é de responsabilidade da União através do Incra;
- ✓ Aporte de recursos de crédito. Apoio a instalação e de crédito de produção de responsabilidade da União;

²⁶ Este projeto é de iniciativa do governo federal e está inserido no Plano Nacional de Reforma Agrária, cujo objetivo é propiciar a política de distribuição de terra no Brasil. Vale ressaltar que nos dados oficiais existem nestes municípios mencionados 12 P. A. para um total de 998 famílias.

- ✓ Infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade da União;
- ✓ Titulação (Concessão de uso/título de propriedade) de responsabilidade da União.

Tais características são relevantes de serem registradas, por colocar esta área um pouco à frente de outros assentamentos pois, embora possuindo as mesmas ou inferiores condições a este, não foram contemplados. Destaca-se ainda que este projeto citado acima visa, dentre outras coisas, à melhoria da condição de vida dos assentados que ali residem, tanto no quesito de moradia, quanto saúde e educação.

A segunda consideração a ser mencionada está intrinsecamente ligada à sua historicidade. Pois, no assentamento onde foi realizada a pesquisa, não existem documentos que comprovem data de surgimento do mesmo, pelo menos não foi apresentado. O que se tem de concreto são relatos dos moradores mais antigos a contar a história do povoado e os conflitos para sua efetivação.

Passado pelos apontamentos, e já partindo para o registro dos dados, foram tomados alguns cuidados. O primeiro diz respeito à discussão aqui proposta, pois será intercalada, na medida do possível, entre aquilo que falaram os moradores e as observações do pesquisador. Acrescido da exposição de imagens registradas na visita. E o segundo, está relacionado à criação de um código para os entrevistados, neste caso, optou-se em utilizar nomes de pássaros típicos da região para denominar os entrevistados.

Sobre a descrição do assentamento, ressalta-se a dificuldade de acesso, pois a entrada deste assentamento é cheio de percalços, já que existe um rio que faz divisa entre a sede do município de Nina Rodrigues do Assentamento São Domingos, conforme mostra a figura III.

A história contada pelo povo sobre os acontecimentos da época descreve aquele lugar como sendo, em anos anteriores, uma grande fazenda. Que no linguajar deles era “uma terra de um dono”. Ao se reportarem aos fatos históricos, os moradores lembram, com riqueza de detalhes, as barbáries vividas na época.

Para esse momento narrativo e ilustrativo, utilizar-se-ão nomes de pássaros, como foi sinalizado anteriormente, tanto para relacionar os moradores que falam da história do assentamento, quanto os alunos e outros cooperadores entrevistados na pesquisa.

Assim sendo, como ponto inicial da caracterização histórica local, tem-se Guriatã que, ao se reportar a história do assentamento, menciona que na verdade toda aquela área era uma

grande fazenda, na qual o proprietário, por sua vez, era um carrasco, impunha que todos os agricultores que viviam na região pagassem “foro”.

Guriatã explica que este termo não é muito conhecido atualmente, mas na época representava a imposição para todos aqueles lavradores daquela terra a pagar pelo que plantou de duas formas, ou em espécie ou em tempo de serviço.

A fala de Guriatã é confirmada por outros integrantes, os quais alegam, além de pagarem o tal “foro”, ainda eram proibidos de comercializar para outros ruralistas, podendo pela desobediência a esta ordem sofrer duras penas, de castigos com açoites à própria morte.

Guriatã retoma o relato e afirma que em 2001 e 2002 iniciou naquela fazenda uma luta pela conquista da terra. E afirma:

A conquista da terra foi lutada pela Igreja Católica, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pelos militantes do MST. Todos juntos se uniu e lutou pela apropriação dessa terra. E graças a Deus desapropriou. 15 a 16 mil hectares estão nas mãos dos agricultores em Nina Rodrigues. E olhe de lá pra cá ta tendo várias atividades. Essas atividades, essas que digo dessa luta, consegue colégio, os trabalhadores trabalha correndo atrás de projetos. *Arrente*²⁷ conseguiu também em 2001 e 2002 construir casas. Através disso, *arrente* tem lutado pela agricultura familiar. Uma coisa que *arrente* sonha muito e pra ter alguma coisa no assentamento. Na verdade meu sonho é nós ter uma escola de qualidade, uma juventude pensado pelo trabalho dessa comunidade, futuro no dia da manhã que nus espera. Arrente não parou de lutar.

Beija-Flor, outra moradora do assentamento, acrescenta à fala do Guriatã que era comum na época ficarem os Capangas²⁸ do latifundiário na beira do rio, para impedir que agricultores fugissem da propriedade. Lembra ainda que estes primeiros estavam sempre muito bem armados e prontos para agir em qualquer situação na defesa de seu patrão.

Certo é que, tanto nas palavras do Guriatã quanto nas de Beija – flor ficam as marcas das desigualdades enfrentadas e da violência vivida na zona rural naquela região, as quais infelizmente são comuns em outros lugares no Brasil.

²⁷ Arrente significa “a gente”, “nós”.

²⁸ Termo que inicialmente estava relacionado a um tipo de bolsa utilizada por viajantes, a tiracolo para guardar pequenos objetos. Contudo, este termo foi, ao longo dos anos, adaptado para caracterizar um trabalhador, que a serviço de alguém estava disposto a defender a pessoa, seus interesses, isto é, um tipo de guarda-costas também conhecido como jagunço.

Outros aspectos a considerar na visita são os espaços denominados de *coletivo*. Neles ocorrem reuniões sobre as ações a serem tomadas na comunidade visando à formação política e a consolidação do “trabalho coletivo”. Esses espaços são bastante valorizados pelos moradores, uma vez que representam para eles cidadania e democracia, além da noção de pertencimento. Espaços estes registrados na figura 4.

Figura 4. Local de formação política e reunião (a) Centro de Formação Política Maria Aragão, (b) Associação dos Trabalhadores Rurais



(a)



(b)

Fonte: Acervo pessoal

Estes espaços têm grande significação no assentamento, principalmente para os jovens militantes, pois são neles que a questão da formação e do coletivo se expressa. Nesse sentido, vale registrar o quanto a formação política é um ponto extremamente importante e valorizado no assentamento. Uma vez que é por seu intermédio que o sujeito inserido no assentamento, seja ele criança, jovem ou adulto, participante do Movimento, busca assimilar e incorporar uma identidade de pertencimento e de compreensão do contexto da sociedade Capitalista, consciência e luta de classes.

Os encontros de formação política normalmente acontecem no Centro Maria Aragão com a participação dos assentados locais bem como dos advindos de outros assentamentos circunvizinhos, como é o caso do Assentamento Palmares, enquanto que o trabalho coletivo e comunitário ocorre na Associação dos Produtores Rurais de São Domingos.

O que se percebe de forma nítida é a assimilação, pelo menos no nível de discurso, de uma forma de vida na qual um indivíduo outrora considerado ausente de participação e representação, entra em uma nova dimensão através do Movimento. Sendo que este, isto é, o

Movimento, por sua vez, se sustenta pela organização de massa e pela capacidade de autogestão nos acampamentos e assentamentos como é o caso do MST.

5.3 Dando voz aos sujeitos do campo

Um dos propósitos de dar voz ao próprio sujeito, isto é, o sujeito camponês e assentado, é para ouvir, a partir dele, o conhecimento que este tem de sua situação no mundo. Além disto, verificar suas interpretações sobre o mundo do trabalho e o processo educacional em um contexto cuja lógica prevalecente é a de mercado e da livre concorrência.

É preciso esclarecer também que nem todo o camponês vive em assentamento, assim como nem todo camponês está inserido em movimentos sociais. Contudo, vale ressaltar, todo camponês, seja assentado ou não, vive da terra e dela tira o seu sustento.

Dito isto, sem perder de vista a necessidade de alguns esclarecimentos, faz-se lembrar que, em termos teóricos, camponês significa ao mesmo tempo uma classe social e um mundo diferente, que baliza sua trajetória na terra, no trabalho e na família. Sendo que, a nível de Brasil, esta categoria possui uma conotação um pouco distinta do sentido utilizado na Europa. Pois em terras brasileiras, esta classe é criada envolta de uma sociedade na periferia do Capitalismo, tendo como pano de fundo o latifúndio escravista. (Marques, 2008, p.59)

Esta última autora prossegue e afirma:

O campesinato (camponês) se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho e familiar e formas distintas de acesso a terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente como o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais. (Marques, 2008, p.60)

Realizado este esclarecimento, parte-se para a apresentação das perguntas realizadas com os camponeses do Assentamento São Domingos. A primeira questão, depois das de cunho pessoal, estava relacionada como os entrevistados definiam os educandos do campo, uma vez que todos os presentes estavam inseridos na escola do assentamento ou em outras localizadas próximas ao município.

Nesta questão, destaca-se, entre os entrevistados, a fala do Pardal H. A. que define o educando do campo como o sujeito desprovido de oportunidade. Para ele, os estudantes de “fora” (isso se reportando aos educandos da cidade) “tem mais oportunidades do que a gente aqui”. Na verdade, ressalta: “se tivéssemos a oportunidade que é dado lá fora, nós não íamos desperdiçar. Porque as pessoas que aqui sofrem trabalhando na roça, não iam desperdiçar as oportunidades que alguns tem e não dão valor”. (Pardal H. A, 17 anos)

Fica explícito em seu relato que o mesmo faz uma comparação da oportunidade concedida para o estudante de outras localidades, isto é, da cidade em detrimento das ofertadas no assentamento. Chegando a afirmar categoricamente, em alguns momentos da entrevista, que o governo deveria valorizar mais o filho do agricultor, em outras palavras, o educando do campo.

Ainda sobre este questionamento, tem-se a resposta da Pardal N. S. que, condizente com o entrevistado anterior, também descreve o educando do campo como alguém que aparentemente é igual aos educandos da cidade, porém com dificuldade de “conseguir as coisas”. Resposta similar a dada pelo Pardal H. A.. Mas ainda, acrescenta ela: “pra gente, tudo é mais difícil”. (Pardal N. S. 14 anos)

Não se tem fatos, nem mesmo dados que possam afirmar ou mesmo refutar o que dizem os educandos do campo sobre a falta de oportunidade. Porém, e talvez os entrevistados nem percebam, é que a desigualdade está infiltrada em todas as esferas educacionais e sociais do Brasil. E que tanto os educandos da cidade quanto do campo, se não tiverem certo poder aquisitivo, sofrerão das conseqüências dessa mazela. Corrigir essas desigualdades, expressa aqui como a falta de oportunidade, talvez seja o alvo a ser alcançado. Porque como disse Arroyo (2010):

O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. (Arroyo, 2010, p.1384)

A próxima pergunta realizada relacionava-se com as aspirações profissionais dos entrevistados estudantes do campo. Neste ponto, as respostas foram muito parecidas, pois quase todos demonstravam o desejo de entrar na faculdade. Porém, apenas dois dos entrevistados desejam estudar fora e voltar para a comunidade; os demais almejam estudar e morar em outro lugar.

Dos que demonstraram interesse em permanecer depois de formados no assentamento, estava o Pardal H. A., já mencionado na questão anterior, tendo feito a seguinte afirmação: “Quero fazer Agronomia e ensinar os agricultores a cultivarem melhor a terra por aqui, pois meu avô é agricultor, mas não faz as técnicas corretas. Ele faz diferente”. (Pardal H. A. 17 anos)

A terceira pergunta estava correlacionada se a escola do assentamento possui raízes camponesas. Visto que a escola que se espera na zona rural, especificamente nos acampamentos e assentamentos, conforme advogam os defensores da escola no/do campo, deveria ter tal característica, pois, somente sendo assim, dizem eles, esta consegue estabelecer uma estreita relação na construção e consolidação da identidade do meio rural, uma vez que realiza e efetiva práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da cultura e da história do local. (Beling & Cunha, 2016, p.577).

Frente a isto, o que se observou nas respostas a esta interrogação foi uma ausência de uma identificação da escola do assentamento com os camponeses, pois foram unânimes em afirmar que não observavam nenhuma característica ou identidade da escola com as questões que envolvem o campesinato, nem mesmo a luta da terra. Uma das hipóteses levantadas para isto foi o fato da escola, ali localizada, possuir um corpo docente misto, com professores e gestores de fora do assentamento. Ação que para eles enfraquece tanto o Movimento quanto o estabelecimento de uma escola genuinamente do campo, pois, como disse a Pardal J. M.: “a escola da cidade fala de coisas da cidade e do campo deve falar de coisas do campo” (Pardal J. M 14 anos)

A quarta pergunta era: “No ambiente educacional que vocês estão inseridos, do que sentem falta?” Aqui as respostas seguiram o mesmo sentido, pois foram uníssonos em afirmar ser a falta de um maior envolvimento entre escola e comunidade. Ponto este, para eles, parece fragilizar algumas ações desejadas, principalmente pelos representantes do Movimento, que observam nos jovens do assentamento certo desinteresse em participar das atividades pedagógicas entre escola e comunidade. Neste sentido relatou a Pardal N. S.: “os jovens não querem participar”. (Pardal N. S., 14 anos)

Outra questão levantada, aqui correspondendo à quinta (5) do roteiro de perguntas, envolvia o processo de formação profissional, ou seja, foram interrogados se a formação profissional que tinham ou que pretendiam ter era voltada para viver no e do campo? Mas, antes de partir para o registro das respostas, faz-se necessário abrir um breve parêntese para explicar o porquê desse questionamento. Sendo assim, revela-se o que direcionou tal interrogação foi o fato de uma das propostas do MST ser a Pedagogia Ruralista, ou seja,

escolarizar o filho do agricultor, dando a ele toda estrutura necessária para o mesmo não precisar sair da zona rural, fixando-o para produzir.

Neste ponto as respostas não se diversificaram, pois dos entrevistados, apenas dois deles nem cogitam a ideia de saírem do assentamento para trabalhar em outro lugar. A maioria almeja conhecer outras realidades, afirmando inclusive que não há nenhuma imposição a respeito disso pelo Movimento; muito pelo contrário, se sentem livres para escolher. Isto mesmo ressaltou Pardal J. M.: “podemos escolher ficar ou partir”. (Pardal J. M. 14 anos)

A sexta pergunta era: “Qual a principal dificuldade do educando quando sai de uma escola do campo e passar a freqüentar a escola localizada na cidade?” Para os entrevistados, apenas um tinha freqüentado uma escola na cidade, os demais foram ou ainda são alunos da escola no assentamento. Dessa forma, o Pardal H. A, que estudou em uma escola localizada na cidade afirmou não ter percebido nenhuma diferença. E acrescentou: “é tudo igual. A diferença é que aqui no assentamento temos aula de plantio e também a semana Paulo Freire, onde discute muitas coisas”. (Pardal H. A)

A sétima pergunta consistia em saber quais contribuições o MST daria para a sociedade no campo educacional. Para este questionamento as respostas foram as seguintes: Para Pardal H. A., uma das maiores contribuições do MST no campo educacional é a sua organização e os temas trabalhados que são na maioria, ou quase sempre, voltados para os agricultores. Para ele, isto faz muita diferença tanto para o assentado como para o Movimento.

Pardal K. S. afirma que a maior contribuição do MST está principalmente em sua proposta pedagógica para o assentamento. Ideia similar a dada pela Pardal N. S. que acrescenta que são “as ideias” do Movimento as suas maiores contribuições na educação.

A oitava e última pergunta realizada estava relacionada sobre os educadores. Questionou-se: “há alguma diferença entre os educadores formados pelo Movimento em relação aos educadores oriundos da cidade, logo com outra formação?”

Neste quesito as respostas não causaram surpresa, pois todos afirmaram, sem exceção, que o professor da cidade “fala das coisas da cidade”, enquanto os professores formados pelo Movimento ensinam questões vinculadas à luta da terra. No entanto, um deles acrescentou: “tem professores da cidade que trazem coisas novas, e isso é bom”, alude a Pardal K. S.

Ainda neste contexto, vale registrar o que diz um dos documentos elaborado pelos setores de Educação e de Formação do MST, relativo à escola nos assentamentos, denominado de: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Nele os direcionamentos são:

Nas escolas do MST não pode ter um professor qualquer [...] o professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega, deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração [além de certos princípios pedagógicos] os princípios do MST. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. (MST, 2005, p.36)

Sem fitar os olhos em questões preliminares, percebe-se que, para o Movimento, não seria qualquer professor que estaria habilitado para ministrar aulas nos acampamentos e assentamentos do MST. Sendo estabelecido como critério “um professor militante”, que assimile, quase que exclusivamente, os princípios pedagógicos do MST. Em suma, o que implícito nesta ideia, segundo Alves (2009), era que “a pretexto de uma adequada formação política de seus militantes e para preservar a *pureza ideológica* de sua proposta, o MST chegou a entender, inclusive, que os professores deveriam ser militantes”. (Alves, 2009, p.123).

Assim sendo, tal ideia parece ser questionável, uma vez que esta concepção limita o papel e a função que se espera de um educador, o de agente de construção do conhecimento, e não um conhecimento engessado, seletivo e fragmentado.

Em explicação aos argumentos do MST, e contrário a estes, Alves (2009) diz:

Docente de fora, se não fossem convertidos aos princípios do movimento, colocariam em perigo o seu ideário e poderiam interferir na sua intenção de ver valorizado o trabalho no campo, junto aos jovens, recurso indispensável a sua manutenção na zona rural. (Alves, 2009, p.124)

Sem querer, fixa-se nesta discussão, mas registrando apenas para demonstrar as inúmeras tensões existentes entre aquilo que advoga o MST em detrimento a outros teóricos que também problematizam a educação escolarizada do campo.

Dando seguimento aos registros das entrevistas, não se poderia deixar de mencionar a participação, ainda que discreta, de uma educadora que acompanhou o momento da entrevista, como uma das responsáveis pelo espaço e representante do Movimento. Ela apresentou a escola do assentamento e relatou algumas de suas angústias sobre o processo educacional

daquele lugar. Segundo ela, o MST tem algumas dificuldades de implantar e implementar seu projeto pedagógico no Assentamento São Domingos. Primeiro, porque a escola local, como ocorre em outros lugares, está sobre a supervisão do governo municipal. Isto significa em seu olhar, um engessamento, tornando algumas ações muito limitadas.

Em seu relato confirmou a fala de outros moradores. Falou da dificuldade que encontram para conquistar aquela terra e da constante luta travada para resgatar a identidade e cultura camponesa na atualidade.

Na sua narrativa mencionou a ocasião que o lugarejo aderiu ao MST e como esse Movimento foi importante para algumas conquistas. E disse: “passamos a lutar por essa terra e por melhoria na educação”. E seguiu: “nossa esperança era ver uma escola, na qual o currículo fosse coerente com a realidade do campo e que a mesma cumprisse sua função social e que, por sua vez, seguisse os princípios do MST”.

Ao se referir aos princípios do MST, a educadora citou o trabalho como princípio educativo, a auto - organização e a gestão democrática, acrescido de outros, inclusive alguns aqui já mencionados. Em seu relato, a educadora destacou algumas ações pedagógicas realizadas na escola do assentamento como a semana Paulo Freire, a horta, dentre outras ações que mesclam entre as orientadas pelo governo e pelo Movimento.

Destacou que seu sonho é: “uma escola com identidade camponesa, que siga as orientações do Movimento, e na qual os alunos sejam sujeitos de suas próprias histórias e que se reconheçam como filhos de agricultores e onde a comunidade faça parte da escola”. Tal ideia é similar a defendida por Wizniewshy (2010) citado por Beling e Cunha (2016) que diz:

A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter cultura, a raiz e a historia daquele lugar. Essa deve formar sujeitos participantes e Capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo. (Wizniewshy, 2010 como citado em Belig & Cunha, 2016, p.577)

E prosseguiu a educadora: “a educação do campo hoje ela ainda não é complementada. É apenas um projeto. Já tivemos muito avanços na esfera estadual, federal, mas quando chega na municipal, ela não funciona, é fraco”. (Andorinha, 37 anos)

Partindo de sua narração é possível notar a dualidade entre o que pretende o Movimento no espaço escolar no assentamento e aquilo que de fato acontece no cotidiano escolar, enfim, em sala de aula. Observa-se uma luta de resistência e resgate contínuo que resultou em uma escola híbrida em seu significado, isto é, uma mistura de dois ou mais elementos diferentes, que ora dialoga com as orientações do Movimento, MST, ora diverge.

Neste sentido, concorda-se com Arroyo (2006) quando diz: “a escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições, ela é mais lenta do que os sujeitos dos movimentos”. Logo, a assimilação de algumas normas e direcionamentos por ela, pode-se dizer, acontece em passos lentos e algumas vezes em letargia, agravado, diga-se de passagem, por vezes, por uma comunicação equivocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a finalidade e os objetivos aqui propostos, aponta-se que este trabalho visa principalmente contribuir para a construção de conhecimento científico acerca do entrelaçamento entre a escola do campo, educação do/no campo e MST. E concomitante a este fim, discutir de forma reflexiva os processos que envolvem a escolarização na zona rural, desvelando principalmente sobre os encontros e desencontros da escola do campo com as propostas pedagógicas do MST.

Além desse objetivo principal, têm-se ainda os delineados como específicos, tais como: investigar a construção histórica da escola do campo, identificar e evidenciar as propostas pedagógicas do MST e suas contribuições no sistema educacional brasileiro. Nesta perspectiva, assumiu-se como objeto de estudo, jovens e adolescentes estudantes de um assentamento no município de Nina Rodrigues, Estado do Maranhão no Brasil.

De acordo com a caracterização realizada ao longo do trabalho buscou-se trilhar entre categorias que possibilitassem uma melhor compreensão de todo esse emaranhado de questões que envolvem a inserção do Movimento dos Trabalhadores Rurais na luta por uma escola específica para o camponês assentado, dentre outros apontamentos descortinados na medida em que se aprofundou a leitura e a análise dos dados. Desse feito, entende-se que a finalidade deste estudo foi alcançada uma vez que as categorias aqui desenvolvidas dão suporte e embasamento teórico pertinentes com os objetivos aqui estabelecidos.

Contudo, mesmo considerando que o transcorrer deste trabalho foi satisfatório, não poderia deixar de mencionar as limitações e as lacunas deste estudo, pois, como dito já, aqui se realizou apenas um recorte de um tema tão vasto e difícil. Posto que toda pesquisa, envolvendo as questões agrárias, já são por si só, tensas, quanto mais quando se adiciona a esta o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Salienta-se neste contexto a necessidade de promover mais pesquisas voltadas a esta temática, uma vez que existem muitos pontos ainda obscuros sobre este que merecem serem discutidos.

Vale ressaltar que o MST é um dentre outros movimentos sociais do campo que se destaca, desde a sua origem, em combater as atrocidades cometidas nas zonas rurais do Brasil, colocando-se muitas vezes como uma voz, como aquele que clama no deserto, para despertar ao mesmo tempo as autoridades e os camponeses. Ao primeiro chamando-o para seu dever de garantir direitos, e ao segundo (camponeses) para se reconstruir enquanto sujeito de direitos com consciência de direitos.

Por meio dessa atuação, logo o MST ganha notoriedade e desperta, junto a este sentimento, muitos opositores, que por vezes tentam fragilizar sua atuação junto às camadas populares. Frente a isto, duas coisas são possíveis de perceber: a primeira é não se deve menosprezar a relevância deste Movimento como força aglutinadora dos camponeses na luta por direitos, e depois, não se deve desconsiderar algumas de suas ações consideradas contraditórias e arbitrárias principalmente as ligadas ao processo educacional.

Neste último quesito têm-se algumas conclusões. A primeira delas diz respeito à criação de uma escola diferente para o campo. Ora, ainda que corrobore com esta ideia do diferente tratado democraticamente por suas diferenças, não se pode conceber divisão na produção de conhecimento. Não seria coerente com a sociedade se cada comunidade produzisse e se reproduzisse para si; é preciso compartilhar saberes.

Nesta perspectiva, admite-se que o campo e a cidade são espaços diferentes, fato incontestável, todavia, não pela via errônea da concepção de meio rural primitivo *versus* um urbano civilizado, nem mesmo pela concepção do diferente traduzido em desigual. Mas uma diferença que não se reestruturou como desigualdade, só por ser diferente. Uma diferença que não se configure em uma dualidade ou dicotomia, porém, em um complemento de uma realidade na outra, sem hierarquias.

Por esse sentido, e pelo caminho percorrido, é que ficou claro que o campo não necessita de uma escola diferente, como defende o MST. O campo, assim como a cidade, precisa de escola de qualidade. Não uma escola qualquer, mas uma que dialogue com a realidade da comunidade e que tenha conteúdos atraentes e atuais. Uma escola no dizer de Estêvão “como lugar de vários mundos”, aberta ao novo e a novas experiências.

Desse feito, o Movimento, ao propor a escola diferente, desconsiderou a própria diversidade que há no campo, posto que ali têm os quilombolas, os ribeirinhos, os pequenos proprietários de terra, os povos indígenas, enfim, tem um mundo dentro de outro universo de mundo. Talvez por isso, o projeto de edificar uma escola diferente ainda esteja em construção, até o momento, inacabada e outras vezes sem forma, visto que a própria zona rural possui suas diversidades.

Assim sendo, provavelmente por não levar em consideração este contexto, o que se encontra em alguns acampamentos e assentamentos é uma escola híbrida que, ora se esforça em seguir as orientações do Movimento, ora está em conflito com as orientações e direcionamentos do governo. Posto que MST e governos estão por vezes em lados opostos.

O que se espera, dentro desta realidade, é a construção de escolas com estruturas adequadas para construir e compartilhar conhecimento, independente de sua localização, campo e cidade, e que esta seja capaz de forjar cidadão ciente de direitos e deveres.

Referências

- Antunes, Â.(2013). Paulo Freire e a gestão democrática. *Revista Boletim Unifreir*, pp. 28-30.
- Araujo, U. F. (2012). O processo de construção das escolas democráticas. *Educação e Linguagens*, 1(1), pp. 78-116, ISSN: 2238-6084.
- Arroyo, M. (2006). A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. Mônica Castagna Molina (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão* (Cap. 7, pp. 103-116. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Arroyo, M. (2010). Políticas Educacionais e desigualdades: á procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, 31(113), pp. 1381 – 1416.
- Arruda, É. E., & Brito, S. H. A. (2009). Análise de uma proposta de escola especifica para o campo. In. Gilberto Luiz Alves (Org.) *Educação no /campo recortes no tempo e no espaço* (Cap. 2, pp. 23-62). Campinas: Editora Autores Associados, UNIDERP.
- Barbosa, Z. M. (2011). Novas formas de acumulação do Capital no espaço regional: a experiência do Maranhão. *XXVI, Simpósio Nacional de História – ANPUH*. Recuperado em 03, fevereiro, 2018 [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300922645_ARQUIVO_Comunicacao-Anpuh2011\(zulene\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300922645_ARQUIVO_Comunicacao-Anpuh2011(zulene).pdf).
- Beling, H. M., & Cunha, A. S. (2016). Educação do campo e o fortalecimento da identidade camponesa: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, *Geografia em debate*, 10(3), 574 -593.
- Bernat, I. G. (2017). MST na Regional Itapecuru: uma historia de luta pela terra no Maranhão. *VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária*, 8, pp. 1-19.
- Bezerra N. L. (2003). *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Tese de doutorado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
- Bezerra N. L. (2009). Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In. Gilberto Luiz Alves (org.). *Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço* (Cap.8. pp 255-278). Campinas: Autores Associados, UNIDERP.
- Bezerra N., L. (2009). A educação rural no contexto das lutas do MST. In. Gilberto Luiz Alves (Org.). *Educação no /campo recortes no tempo e no espaço* (Cap. 1, pp 1-22). Campinas: Editora Autores Associados, UNIDERP.
- Bezerra Neto, Luiz (2010). Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR*, 38, pp. 150-168, ISSN 1676-2584.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9394. Brasília. Diário Oficial da União, Brasília. Seção I. Recuperado em 22, agosto, 2018 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2007). Ministério da Educação/Secad. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF.
- Castro, M. C., & Rios, V. L. (2007). Escola e educação em Gramsci. *Revista de Iniciação da FFC*, 7(3), pp. 221-228.
- Caldart, R. S. (2003). *A Escola do campo em movimento*. Recuperado em 21, julho, 2018 http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_escola_do_campo_em_movimento.pdf
- Costa, L. G. (2007). A educação do campo numa perspectiva da educação popular. In. Evandro Ghedin e Heloisa da Silva Borges (org.) *Educação do Campo – Epistologia de um horizonte de formação* (Cap. II, pp. 63-110). Manaus: UEA Edições.
- Chamom, E. M. Q. O. (2016). As dimensões da Educação do Campo. *Revista Educação*, 41(1), pp. 183- 195.
- Estêvão, C. V (2004). *Educação, Justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*(Cap. III, pp. 47-69). São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. V. (2012). *Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados* (Cap. 4, pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, F. C. M. (2016). *Racionalidades e Ambigüidades da organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte*. Dissertação, Universidade do Minho, Braga, MI, Portugal.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giannotti, V. (2007). *Histórias das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Gil, A C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos, *SciELO*, 12(24), pp. 149-161.
- Gohn, M. G. (2013). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. (2ª ed. C. N. Coutinho, M. A, Nogueira, L. S. Henriques Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guedes, M. D. (2007). *Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade Capitalista contemporânea*. Recuperado em 10, outubro, 2018 http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao4.html .
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora, *Escritos sobre educação*, 4(2), pp. 39-48.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2016). *Relatório Assentamento Geral na Superintendência Regional do Maranhão*. Recuperado em 02, maio, 2018 http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/assistencia-tecnica/maranhao-sr-12/chamadas-publicas/projeto_basico_cgamada_ater_sr_12_2013.pdf.
- Kudlavicz, M. (2009). Comissão Pastoral da Terra: a luta pela terra e a reforma agrária. *Revista da Formação por Alternância*, 4(8) , pp. 60-61, ISSN: 1808-7043.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2000). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Martins, F. J. (2009). *Educação do Campo: Processo de ocupação social e escolar*. Recuperado em 07, abril, 2018 http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext.
- Marques, M. I. M.(2008). A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista Nera*, 11(12), pp-59-66, ISSN: 1806-6755.
- Mattar, F. N.(2005). *Pesquisa de Marketing: Metodologia e Planejamento*. São Paulo: Atlas.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). (1996). *Princípios da Educação no MST*. Dados e textos sobre a Luta pela Terra e a Reforma Agrária, 8, pp. 8-23.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). (2005). *Dossiê MST Escola: documentos e estudos (1990-2001)*. Edição Especial, pp. 5-235. Veranópolis - RS: ITERRA.

- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). (2014, Dezembro). *Boletim da Educação*, 12(edição especial), pp-34-95.
- Montaño, C., & Duriguetto, M. L. (2011). *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez.
- Nascimento, M. I. M., & Sbardelotto, D. K. (2008). A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On line*. ISSN: 1676-2584.
- Nascimento, C. G. (2009). *Educação do campo e políticas públicas para além do Capital: hegemonia em disputa*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, BSB, Brasil.
- Neves, S. G. (2009, outubro). A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 9. pp. 8875-8885.
- Netto, J. P. (2009). *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS.
- Paula, V. C., & Pessôa, V. L. S. (2013). De uma Escola no Campo para uma Escola do Campo: percursos e percalços, *Brasilian Geographical Journal: Geosciences ans Humanities research médium*, 4, pp. 403-404.
- Pinho, Â S. (2017). Educação do Campo e Juventude Camponesa: uma proposta de estudo na Unidade Escolar Roseli Nunes, *VIII Jornada Internacional Políticas Públicas* , São Luís-MA, Brasil, 8, pp. 1-12.
- Pinheiro, M. S. D. (2007). A concepção de Educação do Campo no cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira, *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, Brasil, 23, pp. 223-236.
- Pistrak, M. (2002). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- Priori, A. & Pomari, L. R., Amâncio, S. M. & Ipólito, V. K. (2012). A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais, *SciELO*, pp. 199-213.
- Queiroz, J. B. (2011). A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nero*, 14(8), pp. 41-43, ISSN: 1806-6755.
- Reis, N S. (2011). Políticas educacionais no campo: percurso preliminar, *Revista HISTEDBR*, 43(edição especial), pp. 125-127, ISSN: 1676-2584.
- Ribeiro, M. (2002). Educação para cidadania: questões colocadas pelos movimentos sociais. *Revista da Faculdade de Educação USP*, pp. 113-128. São Paulo: Educação e Pesquisa, 28(2). ISSN: 1517 – 9702.

- Santos, F. S., & Paludo, C. (2015). A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, 33(3), pp. 1173-1174, ISSN 0102 – 5473.
- Santos, M. S. (2016). *A organização da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra na Regional Sudoeste da Bahia: memórias de lutas e resistências (1994-2013)*. Dissertação, Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1991). *Construindo a Educação Pública Popular*. São Paulo: Assessoria de Comunicação e Imprensa da SME.
- Soares, E. F. (2011). A escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. *Revista Memória e campo escolar: Trajetórias da escola em Santos*, 4(7), pp. 143-156, ISSN: 1806-7646.
- Souza, M. A. (2011). A Educação é do Campo no Estado do Paraná In: Souza, Maria Antonia de Souza (org.). *Práticas Educativas do/no Campo* (Cap. 1, pp. 1-10). Ponta Grossa: UEPG.
- Stedile, J. P. (2009). 25 anos de teimosia: um balanço da reforma agrária e da luta pela terra no Brasil. *Revista da Formação por Alternância*, 4(8), pp. 6-8, ISSN: 1808-7043.
- Tonet, I. (2016). *Educação contra o Capital*. São Paulo: Instituto Lukács. 3º Ed. Ampliada.

APÊNDICE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr(as) pais do assentamento São Domingos/ Nina Rodrigues – MA

Eu, Lídia Maria Oliveira Rosa Mendes, matriculada no Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa – Braga, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, venho solicitar a Vs. Sr(as) a autorização para coleta de dados com a finalidade de realizar a pesquisa do mestrado, em que se investiga a relação da escola do campo e sua relação como a proposta pedagógica do MST.

A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de questionários, entrevistas e observação na escola do assentamento.

Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científico, bem como garanto o anonimato de todos os envolvidos na pesquisa.

Agradeço antecipadamente e espero contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Lídia Maria Oliveira Rosa Mendes

Requerente

Autorização _____