

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Wíria Christiane Livolis de Alcântara Cabral

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:
possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia
contra-hegemônica.

Rio de Janeiro

2011

Wíria Christiane Livolis de Alcântara Cabral

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia
contra-hegemônica.

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Dra. Marcela Pronko

Co-orientadora: Dra. Maria das Mercês
Navarro Vasconcellos

Rio de Janeiro

2011

C117e

Cabral, Wíria Christiane Livolis de Alcântara
Educação em movimento: possibilidades, limites
e tensionamentos para a implementação de uma
pedagogia contra-hegemônica/ Wíria Christiane
Livolis de Alcântara Cabral - Rio de Janeiro,
2011.

103 f. : il. ; graf.

Orientador: Marcela Pronko

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz,
Rio de Janeiro, 2011.

1. Pedagogia Contra-Hegemônica. 2. Educação do
Campo. 3. Políticas Educacionais. 4. Plano de
Desenvolvimento da Educação. 5. Formação de
Educadores. 6. Educadoras do Campo I. Pronko,
Marcela. II. Título

CDD 370

Wíria Christiane Livolis de Alcântara Cabral

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia
contra-hegemônica.

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Dra Marcela Pronko

Co-orientadora: Dra Maria das Mercês N.
Vasconcellos

Aprovada em 20/12/2011

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marcela Alejandra Pronko (FIOCRUZ / EPSJV)

Dra. Maria das Mercês Navarro Vasconcellos (FIOCRUZ / Museu da Vida)

Dra. Virgínia Fontes (FIOCRUZ / EPSJV)

Dra. Márcia Soares Alvarenga (UERJ)

AGRADECIMENTOS

Pensar nos caminhos que nos fizeram chegar até aqui pressupõe lembrar de todos aqueles e aquelas que contribuíram para que, de alguma forma, eu reunisse as condições necessárias para assumir esse desafio, nessa etapa da vida, diante desse contexto histórico.

Uma caminhada é sempre coletiva e seu resultado é o produto das relações que se estabelecem e das circunstâncias com as quais nos defrontamos no processo de produção e reprodução da nossa existência.

Nesse sentido algumas pessoas foram imprescindíveis para garantir que eu não capitulasse diante das armadilhas e dos desencantos que permeiam a vida dos que insistem em lutar para transformar esse *atual estado de coisas*, tão injusto e desumanizador. No entanto quero iniciar prestando meus agradecimentos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento que tem animado minhas investigações desde a graduação e renovado as minhas esperanças na possibilidade da construção de um mundo melhor.

Aos que alicerçaram a construção desse caminho, meus pais, Wilinton e Elza, o meu eterno agradecimento. Também com meus filhos, Rafael e Wladimir, aprendi, antes mesmo de ler Gramsci, que o estudo demanda sacrifícios e trabalho árduo, mas que é essencialmente gratificante e indispensável em nossas vidas. Eu amo muito vocês. Às minhas queridas orientadoras, Marcela e Mercês, agradeço pelo carinho, paciência, sabedoria, dedicação e pelo voto de confiança, espero não tê-las decepcionado muito. Não posso deixar de registrar um agradecimento especial a um grande amigo que tem me acompanhado nessa trajetória, de forma incansável e fiel, querido Jorge, te devo muito. Da mesma forma não posso deixar de citar a grande amiga Adrimaria que colaborou de diversas formas para que eu realizasse esse trabalho, todos vocês participaram ativamente dessa construção.

Gostaria de deixar ainda um último agradecimento aos camaradas do Campo Luta Educadora, com quem tenho convivido nesse último período, vocês me fizeram resgatar a certeza de que o espaço da ação política é também o espaço da solidariedade, fraternidade e lealdade. Por isso o meu agradecimento é coletivo!

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar quais as possibilidades, limites e tensionamentos de uma proposta pedagógica engendrada no interior de um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de natureza contra-hegemônica, por estar fundamentada em valores e pressupostos antagônicos aos que norteiam os currículos e as práticas pedagógicas que predominam nas escolas da rede oficial de ensino, se desenvolver em uma escola pública que se encontra inserida em um contexto de luta e resistência e por estar localizada em um Assentamento da Reforma Agrária. Ressaltamos que muito embora existam conquistas nos marcos legais, que possibilitam garantir aos povos do campo o direito ao acesso a uma educação contextualizada com a sua cultura e realidade, a própria materialidade que conforma o sistema educacional inviabiliza a consecução dessa modalidade de ensino. Buscamos apontar ainda as perspectivas que se abrem com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que objetivam formar educadores e educadoras para atuar em escolas do campo, a partir da experiência que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Por fim o trabalho enfatiza a necessidade da unificação visando o alargamento do campo de forças daqueles que atuam enquanto protagonistas nas lutas pelos direitos universais, no sentido de pensar a educação enquanto parte da estratégia da luta de classes.

Palavras Chaves: Pedagogia Contra-Hegemônica. Educação do Campo. Políticas Educacionais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Escola. Formação de Educadores e Educadoras do Campo.

RESUMEN

Esta investigación se propone analizar las posibilidades, límites y tensionamientos de una propuesta pedagógica engendrada en el interior de un movimiento social, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), de naturaleza contra-hegemónica, por fundamentarse en valores y presupuestos antagónicos a los que orientan los currículos y prácticas pedagógicas que predominan en las escuelas de la red oficial de enseñanza, por desarrollarse en una escuela pública que se encuentra inserta en un contexto de lucha y resistencia y por estar localizada en un asentamiento de la Reforma Agraria. Resaltamos que aunque existan conquistas en los marcos legales, que hacen posible garantizar a los pueblos del campo el derecho al acceso a una educación contextualizada en su cultura y su realidad, la propia materialidad que conforma el sistema educacional torna inviable la consecución de esta modalidad de enseñanza. Buscamos señalar también las perspectivas que se abren con los cursos de Licenciatura en Educación del Campo, que se proponen formar educadores y educadoras para actuar en escuelas del campo, a partir de la experiencia que se viene desarrollando en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Por último, el trabajo enfatiza la necesidad de la unificación en las luchas por los derechos universales, en el sentido de pensar la educación como parte de la estrategia de lucha de clases.

Palabras claves: Pedagogía Contra-hegemónica. Educación del Campo. Políticas Educativas. Plan de Desarrollo de la Educación. Escuela. Formación de Educadores y Educadoras del Campo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos assentados (em %)	56
Gráfico 2 - Porcentual de Escolas Rurais fechadas por Região (2002-2009)	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola MST	73
Figuras 2, 3, 4, 5, 6 - Trabalhadores e estudantes da Escola MST	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (Fetag).	79
Tabela 2 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (MST).	80
Tabela 3 – Projetos de Assentamentos potenciais beneficiários (Iterj).	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
I ENERA	I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FALERJ	Federação das Associações de Lavradores do Rio de Janeiro
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FIES	Financiamento Estudantil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas na Educação
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento Eclesial de Base
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério de Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PC	Partido Comunista
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQRA	Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária no
PRONERA	Brasil
PT	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Partido dos Trabalhadores
SEPE/RJ	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
REUNI	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
UFRRJ	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO TAMBÉM SE CONQUISTA: O MST E A OCUPAÇÃO DA ESCOLA	17
1.1 – TODOS PELA EDUCAÇÃO À SERVIÇO DO MERCADO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA UMA NOVA SOCIABILIDADE.....	25
1.2 - O MST E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
CAPÍTULO 2 - EDUCAR PARA TRANSFORMAR: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO PELO MST	36
2.1 – TERRA É MAIS DO QUE TERRA: ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA!	38
2.2 - PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA EDUCATIVA DO MST	43
CAPÍTULO 3 - A LUTA DO MST POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
3.1 – SOBRE O CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	58
3.2 – ESCOLAS RURAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A DISTÂNCIA ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E À GARANTIA FORMAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO	61
3.3 - ESCOLA MUNICIPAL MST: DA CONQUISTA DO DIREITO ÀS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENGAJADA COM OS PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO	63
3.3.1 – O Assentamento Zumbi V	64
3.3.2 – A escola	66
CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO	75
4.1 - O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ.....	77
4.2 – O MÉTODO PEDAGÓGICO DE ACOMPANHAMENTO DOS EDUCANDOS NO TEMPO ESCOLA E NO TEMPO COMUNIDADE	84
4.3 – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NA LEC/UFRRJ	89
4.4 – LINHAS DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA LEC/UFRRJ	90
4.5 – TENSIONAMENTOS QUE JÁ SE APRESENTAM NO PERCURSO DA LEC/UFRRJ	91

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

*“A Escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição de seres. (...) O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação à ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados, servidores do Estado, que, durante toda sua vida, servem ao Estado e, assim, toda sua vida, servem à contra-natureza.”*¹*

No ano de 2005 concluí a graduação no curso de História com a defesa da monografia: *“A Formação Política e Pedagógica dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”*, sendo professora do primeiro segmento do ensino básico, na rede pública estadual do Rio de Janeiro e militante do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ), buscava nas formulações que eram produzidas pelo Setor de Educação do MST ferramentas que pudessem contribuir para qualificar a minha práxis enquanto educadora e ativista sindical.

Na ocasião, o estudo se propôs a explorar o potencial transformador do Movimento que ao organizar os lutadores do campo para a defesa de um direito elementar: o direito a terra e, nesse sentido, à vida, assumia o caráter de sujeito pedagógico à medida que passava a promover a conscientização e o resgate da dignidade dos *explorados do campo*, dimensionando a sua luta para *“ajudar as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização ou de degradação humana a que foram submetidas em sua história de vida”* (MST. Boletim de Educação, nº 8. 2001:21).

Em síntese, a pesquisa buscou evidenciar, a partir de registros e documentos produzidos pelo MST, a importância do papel político-pedagógico desempenhado por um sujeito social coletivo, que ao efetivar a sua luta pela terra percebe a importância de desenvolver mecanismos para qualificar a sua ação enfatizando valores antagônicos aos inculcados pelo padrão hegemônico de sociabilidade.

A escolarização desses trabalhadores rurais, assentados e acampados, é parte desse processo de formação e qualificação que o MST defende enquanto direito para seus militantes. Nesse sentido o movimento amplia a sua luta buscando garantir que existam

¹ T. BERNHARD. Maitres Anciens. Paris, Gallimard, 1988.p.34 apud Bourdieu, Pierre. Razões Práticas – Sobre a Teoria da Ação. Papirus Editora, 1997. p.92.

escolas públicas nas áreas da Reforma Agrária. No entanto muitos são os desafios que o MST enfrenta na luta por esse direito, a existência de escolas nas áreas ocupadas não garante por si só a consecução de uma proposta político-pedagógica comprometida com a realidade e a história de luta desse movimento.

O avanço das políticas públicas de caráter neoliberal na educação e o aprofundamento da ingerência do empresariado enquanto organizador dos currículos e das práticas pedagógicas que orientam os docentes nas escolas do Ensino Básico – que, atualmente no Brasil encontram-se amalgamadas através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no ano de 2007 – suscitou a necessidade, tanto no campo da atuação pedagógica, assim como na ação política organizada, de retomar as reflexões acerca de uma premissa pedagógica calcada na contextualização das lutas e da identidade dos trabalhadores, sob uma ótica antitética a das políticas educacionais hegemônicas.

Nesse contexto a oportunidade de realizar uma investigação acerca das possibilidades, limites e tensionamentos de uma proposta pedagógica engendrada no interior de um Movimento Social (MST) se desenvolver em uma escola de assentamento, sendo esta uma unidade oficial de ensino, condicionada pelas Diretrizes Curriculares e Normatizações que norteiam o funcionamento das escolas do Ensino Básico, impulsionou a retomada dos estudos no Curso de Pós-Graduação na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

A busca da EPSJV não foi por acaso, a orientação ético-política do curso e a perspectiva teórica e epistemológica fundamentadas no materialismo histórico, referendaram a nossa opção teórico-metodológica. Outro aspecto não menos importante tem sido a interlocução do Programa com os movimentos sociais e particularmente com o MST, o que tem conferido a escola relevante papel na produção de conhecimento crítico e conseqüentemente na disputa contra-hegemônica.

Nossa proposta de investigação originária partiu da seguinte questão: “Diante das atuais políticas públicas educacionais, parte constitutiva da *Nova Pedagogia da Hegemonia*, quais são os limites, tensionamentos e possibilidades de uma escola de assentamento do MST colocar em prática os Princípios Filosóficos e Pedagógicos acumulados por esse movimento durante a sua história de luta política?” Elencamos alguns sub-itens para trabalhar essa questão:

- Como uma escola de assentamento articula sua práxis, tendo em vista essa dupla inscrição: trata-se de uma instituição oficial de ensino regida pelas leis do Estado burguês; Trata-se de uma escola conquistada por um sujeito social coletivo, o MST,

que constrói conhecimento em base a princípios filosóficos e pedagógicos antagônicos aos que constituem o currículo oficial de ensino?

- Como essa instituição, Escola Municipal MST, se relaciona/interage com o assentamento do qual é parte constitutiva?

Nesse sentido fixamos enquanto objetivos da pesquisa:

- Discutir a relação entre os pressupostos político-pedagógicos construídos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com as políticas educacionais do Sistema Oficial de Ensino.
- Analisar impacto de reformas educacionais em curso no Brasil, em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- Identificar os limites, tensionamentos e as possibilidades da implantação de uma proposta político-pedagógica de caráter contra-hegemônico em uma escola de assentamento do MST, que compõem a rede oficial de ensino.

O referencial teórico-metodológico que fundamentou a pesquisa situa-se no campo do materialismo histórico-dialético. Quanto ao enfoque metodológico optamos por trabalhar uma abordagem qualitativa por acreditarmos que era a que melhor se adequava ao objeto de estudo a que essa pesquisa se propôs investigar. Apoiada em Triviños (2007) a investigação foi realizada a partir de um estudo de caso e a técnica de coleta de dados adotada foi a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Para a escolha do caso a ser estudado foram considerados os seguintes elementos: Quanto a escolha da escola, Escola Municipal MST que pertence a secretaria de educação do município de São Francisco do Itabapoana, que seria o objeto de estudo desta pesquisa, pesou o fato da mesma estar situada em uma área de Reforma Agrária reconhecida pelo INCRA, uma área já conquistada pelo movimento. De acordo com a direção do setor de educação do MST no Rio de Janeiro, em nosso estado, apenas quatro escolas se encontram nessa situação, sendo que uma delas permanece fechada. Consideramos ainda o nome da escola e todo o simbolismo que ele representa, uma instituição da rede oficial de ensino batizada com o nome de um movimento social que se constituiu questionando o modelo de sociedade hegemônico e conseqüentemente a sua concepção de escola.

O processo de consecução da pesquisa defrontou-se com inúmeros limitadores para além dos pensados no confronto de perspectivas políticas e pedagógicas antagônicas. Os limites impostos pelos prazos que hoje determinam um curso de mestrado, pouco mais de dois anos para sua conclusão, assim como determinantes econômicos, a falta de financiamento da pesquisa, o que limitou a pesquisadora a trabalhar dentro das suas possibilidades financeiras e a própria demanda profissional na qual nos inserimos, trata-se de uma profissional do ensino atuando enquanto ativista sindical no SEPE/RJ com todas as responsabilidades e tarefas que essa opção implica, tais fatores demarcaram a abrangência e o resultado do estudo.

Nesse sentido por nos encontrarmos impossibilitados de realizar outras visitas ao assentamento para além do período exploratório, que nos permitiu um contato inicial com a escola, seus profissionais e alunos, assim como com o contexto dos assentados, decidimos ampliar nossa proposta de investigação incorporando a experiência que está sendo realizada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na formação de educadores para escolas do campo, com a Licenciatura em Educação do Campo (LEC).

Essa reorientação do nosso objeto de estudo nos permitiu ampliar o olhar acerca das frentes de luta que se abrem quando um movimento social se propõe a construir alternativas no âmbito das políticas públicas, nesse caso na área da educação, uma vez que a cada passo somam-se mais demandas. Inicialmente a luta do MST era por escolas nas áreas de assentamentos e acampamentos, essa luta dimensionou-se na elaboração de uma nova concepção de escola e currículo contextualizados com as necessidades e realidade dos trabalhadores do campo e seus filhos, e hoje essa luta passa por garantir a formação de educadores e educadoras que irão atuar nas escolas de ensino básico em áreas de Reforma Agrária, em universidades públicas.

Dessa forma esse trabalho está organizado na seguinte seqüência: O primeiro capítulo buscou evidenciar os pontos antagônicos entre o projeto de educação propugnado pelo MST e o modelo de educação hegemônico praticado nas escolas da rede oficial de ensino em nosso país. Para tanto partimos da análise das diretrizes que atualmente norteiam as políticas públicas para o ensino, privilegiamos o exame de algumas premissas que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por acreditarmos que esse plano sintetiza a natureza das políticas que têm sido aplicadas desde a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República.

O segundo capítulo procurou aprofundar um pouco mais a discussão acerca dos pressupostos políticos e pedagógicos acumulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na sua história de luta, para isso destacamos alguns dos princípios

filosóficos e pedagógicos que compõem o documento “*Princípios da Educação no MST*”, esse documento, Caderno de Educação nº 8, traz a síntese das formulações do Coletivo Nacional do Setor de Educação do movimento com vistas a direcionar a prática educativa do MST em suas escolas de assentamentos e acampamentos.

O terceiro capítulo se propõe a contextualizar de forma breve o processo de organização de diversos atores sociais em torno da agenda de luta por uma Educação do Campo, os avanços da luta no âmbito legal e as dificuldades concernentes a implementação dessa modalidade do ensino, abordamos também o contexto de organização das lutas pela terra no estado do Rio de Janeiro para poder tratar especificamente sobre a realidade das escolas do campo em nosso estado, a realidade em que se insere o Assentamento Zumbi V, para finalmente abordar a experiência vivenciada na EM MST.

O quarto e último capítulo trata da formação dos educadores e educadoras que pretendem exercer a sua docência em escolas localizadas nas áreas da Reforma Agrária, neste capítulo buscamos apresentar a experiência da UFRRJ na implantação da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, como o curso está estruturado, assim como buscamos assinalar os primeiros tensionamentos que já se apresentam no interior da universidade tendo em vista o referencial que norteia os demais cursos ministrados pela instituição.

E finalmente nas considerações finais buscamos refletir acerca dos desafios e perspectivas que estão colocados na atualidade para os trabalhadores que têm protagonizado as lutas em defesa dos direitos universais nos marcos de uma sociedade capitalista.

Em síntese o estudo tentou captar na luta protagonizada pelo MST e demais movimentos camponeses por um projeto educacional inserido na realidade desses trabalhadores do campo, os indícios que pudessem contribuir para outros sujeitos sociais coletivos, que constroem as lutas em defesa dos direitos da classe trabalhadora, entre eles, a luta por uma educação pública e de qualidade para todos, identificar as mediações que possibilitariam nesta conjuntura avanços e recuos no processo da disputa contra-hegemônica.

O ano de 2011 foi um ano profícuo se considerarmos a capacidade dos educadores de resistirem aos ataques contra a carreira docente engendrados pelos governos de vários estados do país, a robustez das lutas em defesa da escola pública, as inúmeras greves, marcaram esse ano, não só no Brasil como no mundo, as manifestações no Chile são um exemplo da força e do vigor que a educação representa enquanto bandeira de luta.

No estado do Rio de Janeiro a greve dos profissionais da educação do Ensino Básico durou mais de sessenta dias e ultrapassou o recesso escolar do meio do ano com educadores acampados na porta da Secretaria Estadual de Educação por mais de trinta dias. Entretanto

estamos encerrando o ano assistindo o governo extinguir quarenta e oito escolas públicas de funcionamento noturno na capital, unidades que atendem aproximadamente cinco mil alunos entre jovens e adultos, que não puderam cursar o ensino regular diurno. Ao mesmo tempo em que as escolas do campo estão sendo fechadas, sob o mesmo argumento que atendem a poucos alunos e que geram excessivos gastos para o governo.

Por tudo isso esperamos que essa pesquisa venha contribuir para uma análise crítica do modelo educacional hegemônico ao mesmo tempo em que aponte perspectivas e possibilidades para os lutadores que têm protagonizado a luta em defesa da escola pública e da carreira docente.

Que ao contrário da epígrafe dessa introdução que denuncia a escola enquanto uma *“instituição de destruição de seres”* sigamos lutando para transformar a escola num espaço que humaniza os seres, trilhando um caminho inverso aos processos que apassivam e adaptam os alunos e os profissionais de ensino as necessidades do padrão hegemônico de sociabilidade.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO TAMBÉM SE CONQUISTA: O MST E A OCUPAÇÃO DA ESCOLA

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza. (Caldart, 2010:64)

A escola historicamente tem cumprido a função de garantir “a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade.” (Neves e Pronko, 2008:24). No entanto, esse processo não se constitui de forma linear, a instituição escola, ao longo de sua existência, tem sido palco de disputa de projetos antagônicos, ora sob a ótica do capital, ora sob a ótica do trabalho. Dessa forma, a escola, assim como as demais instituições presentes na sociedade, sempre esteve atravessada pela seguinte contradição: conservar ou transformar a ordem social em curso.

O contexto atual em nível mundial, entretanto, está marcado pelo avanço das forças conservadoras e recuo das forças que compõem o campo do trabalho. O processo de neoliberalização que atingiu o mundo ocidental a partir da década de 1970 ressignificou todos os aspectos da vida social. Segundo Harvey (2008:13)

O processo de neoliberalização, (...) envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação a terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado **uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas.** (grifos meus)

A educação escolar não ficou imune a esse processo. No Brasil, de acordo com Neves (2005:104),

A partir de 1995, vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos seus mais de vinte e cinco anos de existência tem dedicado especial atenção a formação/educação de seus militantes. A criação de um segmento específico no interior do movimento, que se dedica a reflexões e formulações no campo pedagógico, a realização de encontros e congressos, o acompanhamento das escolas localizadas nas áreas de assentamentos e a implementação e luta pela manutenção de escolas itinerantes nos acampamentos, são apenas alguns exemplos de iniciativas que o MST articula no campo educacional.

Para o MST, a educação/formação ultrapassa os muros da escola, sendo parte constitutiva de um processo mais amplo que engloba toda vida social do ser humano, as suas relações, o modo como produz e reproduz a sua existência. A ampliação da concepção de educação e do contexto educativo não significa, para o movimento, desconsiderar a importância do papel da escola na educação de seus militantes. Por isso o MST também tem protagonizado, desde a sua formação, a luta pela garantia do acesso à educação pública.

Ao efetivar a luta pela “ocupação da escola”, o MST coloca em questão o “tipo” de ensino que espera que seja oferecido, nas instituições públicas, aos seus militantes. Segundo Caldart (2010:68-69)

A ocupação da escola pelo MST precisa ser compreendida e intencionalizada no sentido ampliado **de apropriação da escola pela classe trabalhadora**, o que quer dizer ancorar seu trabalho de educação em um projeto formativo que vise a construção do projeto histórico dessa classe. Em nossas práticas, esse processo/desafio tem sido identificado como implementação da “pedagogia do MST”, ou mais amplamente, da “Pedagogia do Movimento”, que não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim como um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, demandas formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção (igualmente históricas, em movimento). (grifos meus)

Ao colocar em questão o modelo educacional em curso, nas escolas que atendem aos seus integrantes, o MST amplia a sua luta, agora no terreno das políticas públicas, mais especificamente, na área da educação pública. O MST defende uma educação vinculada a um “projeto histórico”, direcionado a uma classe específica: a classe trabalhadora. Nesse sentido tende a confrontar diretamente o modelo educacional hegemônico que, numa sociedade capitalista como a brasileira, atende predominantemente à lógica de produção e reprodução do capital.

Este primeiro capítulo tem como desafio evidenciar pontos antagônicos que confrontam dois projetos de escola pública: o projeto de Educação de acordo com a concepção do MST e o modelo de Educação que orienta a Rede Oficial de Ensino (concepção hegemônica). Partiremos da análise das diretrizes que atualmente norteiam as políticas educacionais em nosso país, mais especificamente do exame de algumas das premissas constitutivas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), principal política apresentada pelo governo de Lula da Silva para a educação, lançada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007 e da análise de alguns pontos do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – que se referem diretamente a construção de uma nova subjetividade - material este, que se propôs a servir como base para a elaboração do novo Plano Nacional da Educação (PNE), decênio 2011-2020, projeto de lei nº 8035/2010, que atualmente está em tramitação no Congresso Nacional.

Preliminarmente, tendo em vista a reflexão teórica que o tema requer, nos cabe localizar o papel da escola numa formação social capitalista. Por adotarmos o materialismo histórico-dialético enquanto referência teórico-metodológica nossas reflexões partem de contribuições do pensador italiano Antônio Gramsci, e de alguns outros autores filiados às teses marxistas, na tentativa de construir o contraponto à concepção liberal de escola.

Gramsci, entendendo a sociedade capitalista como uma sociedade de classes antagônicas asseverou que nas sociedades modernas o domínio não se efetiva apenas através da força (coerção/aparato policial, militar), mas sim, e também, através da assimilação/conquista ideológica do conjunto da sociedade.

O êxito dessa conquista tende a se ampliar a medida que o grupo que hegemoniza o poder for capaz de forjar os seus próprios intelectuais no interior da sociedade, sendo a escola um espaço privilegiado para a formação de intelectuais de diversos níveis. Para o autor

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas

categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Gramsci, 2010:19)

Por outro lado, a consolidação do projeto civilizatório da burguesia e o advento da indústria moderna, demandaram a ampliação do acesso a níveis elementares de conhecimento para os trabalhadores. Para Frigotto (2009,Prelo) a escola se constituiu “*dentro de um processo histórico de luta da burguesia enquanto classe revolucionária em disputa com a base política, ideológica e institucional da nobreza e do clero, núcleo central da classe dominante do modo de produção feudal*”. Para o autor:

Desde o início da sociedade capitalista fica evidente a contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais dominantes e a possibilidade de uma escola unitária. Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. (idem.p.3).

Caldart (2010:67) vai além ao afirmar que a instituição escola, tal qual conhecemos, é parte constitutiva da construção desse novo modelo de sociedade, não apenas como um espaço que reflete as relações sociais capitalistas, mas como um espaço orgânico engendrado no processo de construção e reprodução desse modelo de sociabilidade. Para ela,

Como instituição, a escola é uma construção social e histórica. Na forma que conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos 16-17. Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e vai sempre tender ao pólo socialmente hegemônico se não houver uma forte intensionalidade na outra direção. **E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. No entanto, mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais amplo**, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo. (grifos meus)

Por isso mesmo é que a autora, ao explicitar o modelo de educação propugnado pelo MST, o inscreve no plano de “projeto histórico”, ou aquele que, *“aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente”* (Freitas, 2003:142). Sob a ótica do MST, a educação/formação é vista como ferramenta de crítica e superação do padrão de sociabilidade hegemônico, entretanto a própria autora assinala que a escola que conhecemos é parte orgânica deste modelo, e muito embora esteja permeada pelos conflitos que envolvem as disputas de projetos presentes em cada sociedade, tende a reafirmar, principalmente no que tange aos parâmetros que norteiam as suas práticas (currículos, legislações, relações etc.), os interesses da classe dominante.

No dia a dia e nas práticas concretas, o projeto da escola está em permanente disputa. A começar pelas suas finalidades, sua função social, aquilo que entra ou não entra no seu projeto político-pedagógico. Mas é importante prestarmos atenção à forma como estas questões mais amplas se desdobram em detalhes do cotidiano, àquilo sobre o que nem sempre se trata ou se escreve, mas se faz. Por isso esta é uma disputa que não se vence de uma vez (porque se conseguiu incluir determinados aspectos no seu projeto político-pedagógico, por exemplo). Parado o movimento de pressão, a prática retorna à sua tendência “original”. E isso não tem a ver apenas e principalmente com o que é ou não estudado na escola; tem a ver com a própria “guerra” entre exclusão e permanência dos trabalhadores nela, tem a ver com o tipo de relações de poder que se vivencia nesse espaço, com o padrão cultural de relações sociais que se reforça, com a visão de ser humano e de mundo que se orienta a pedagogia e se vai consolidando na formação das personalidades. Por isso, essa disputa é social e humanamente legítima e, para nosso projeto, também politicamente necessária. (Caldart, 2010:67-68)

Gramsci apontou a “escola unitária” como contraponto ao modelo educação que tende a conservar/reproduzir a concepção de mundo burguesa e suas hierarquizações. Para o autor,

Cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.(Gramsci, 2010:49)

Gramsci já alertava para a existência de projetos antagônicos em confronto no âmbito da sociedade civil, e assinalou para o papel significativo da cultura enquanto ferramenta nesse processo de luta contra-hegemônica. Para o autor, a sociedade civil é um espaço de embate e tensionamento político entre setores distintos, que buscam atingir seus próprios objetivos.

O autor italiano, em suas análises, ampliou o conceito de Estado, de modo que “*por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil*” (Gramsci, 2011:254-255). Nesta perspectiva, Estado integrado pela sociedade civil e pela sociedade política, utiliza-se de outro instrumento, o consenso, além da força, para manter a sua estruturação e preservação, para Gramsci, “*Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção*” (idem:244).

Esse consenso, de acordo com Gramsci, efetiva-se no interior dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, na própria sociedade civil e a escola, assim como a igreja e a mídia, constituem esses espaços. E se expressa pela cultura, ou conjunto de visões de mundo desenvolvidas por determinado grupo social ou fração de classe, que se sobrepõe ao conjunto das demais. E é esse processo de sobreposição de uma determinada cultura sobre as demais que o autor denominou de hegemonia².

Gramsci defendeu a construção de “*uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas*” (Gramsci, 2010:37). Apontando a educação escolar como importante ferramenta na luta contra-hegemônica, o autor adverte

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas. (Gramsci, 2010:49)

Crítico a esse modelo de educação instrumental que prevalecia diante de um ensino “*formativo/desinteressado*”, Gramsci propugnou a necessidade da criação de uma “*escola unitária*” ou de “*formação humanista*”, capaz de associar os conhecimentos teóricos com a prática proporcionando concomitantemente o desenvolvimento intelectual e prático dos

² Raymond Willians, no livro “Marxismo e Literatura”, assim define o conceito de hegemonia, destacando que ela é: “*não apenas o nível articulado superior de ‘ideologia’, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como ‘manipulação’ ou ‘dominação’.* É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida; nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e do mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como prática, parecem confirma-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas da sua vida (1979:113).

jovens, capacitando-os a pensar e agir de forma autônoma. Por escola unitária o autor entende:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2010:33-34).

A concepção de escola unitária da qual tratava Gramsci, compreendendo seus níveis primário e médio, “*deveria dedicar-se, no primeiro, ao ensino de noções ‘instrumentais’ de redação e escrita, aritmética, aprendizagem das leis naturais, bem como das noções de ‘direitos e deveres’, tendo em vista difundir ‘uma nova concepção de mundo’, em substituição às concepções folclóricas*” (Ferreti, 2009:122).

De acordo com o autor, na segunda fase, ou fase criadora, desenvolvem-se as personalidades e a autonomia dos jovens, já alicerçadas sobre valores éticos e morais sólidos, trabalhados no primeiro nível de ensino. Para o autor:

Na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade.(Gramsci, 2010:39-40).

Destacou ainda o trabalho como um princípio formativo que estrutura a concepção de escola unitária, a partir de “*sua perspectiva ontológica, como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social*” (Ferreti, 2009:123).

Para Gramsci, assim como para Marx, a natureza humana é o resultado do conjunto das relações sociais, é a partir de tais mediações que o ser humano se forma e torna-se capaz de transformar a realidade que o cerca, num processo de constante “devenir”, pois para o autor “o homem ‘devém’ transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais” (Ferreti, 2009:124).

Ele assinalava a contribuição determinante que a atividade educacional pode proporcionar no que se refere à disputa de projetos, que é formar “*sujeitos sociais com autonomia intelectual-moral, os quais poderão, além de participar, nesta condição da vida social, atuar no processo de superação da formação social capitalista*” (Ferreti, 2009:125). Nesse sentido, o autor italiano interpretou o espaço escolar como campo de possibilidade privilegiado na construção da contra-hegemonia.

Entretanto, desenvolvendo-se no interior de uma sociedade capitalista, cindida em classes sociais, a educação e o modelo de escola tendem a ser hegemônicos por esta forma específica de desenvolvimento e, regulados, assim como o conjunto das relações sociais, pelo capital e pelo mercado privado. Para Frigotto (2009:72) esse contexto favorece a difusão de concepções teórico/ideológicas de natureza conservadora

As circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil.”

No Brasil percebe-se uma inflexão das políticas educacionais para orientações advindas do empresariado. Fundações, Institutos, ONGs, cada vez mais estão presentes nos espaços escolares como colaboradoras, parceiras e até organizadoras de currículos e materiais pedagógicos que são utilizados pelos profissionais da educação.

Rodrigues (2010), ao analisar as políticas educacionais para o ensino médio colocadas em prática durante o governo Lula, ressalta que a natureza das políticas que caracterizaram o governo de Cardoso são reafirmadas e ampliadas, em especial se considerarmos o caráter da gestão das políticas públicas que privilegiou “*a incorporação de parâmetros, metodologias e formas de gestão próprias do mercado para o interior do Estado*” (idem:202). Na educação, de acordo com o autor, esse modelo se materializou pela adoção de “*políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros*” (idem:202).

Como consequência segundo Rodrigues passamos a identificar, nos diversos documentos (Planos e Programas instituídos pelos governos), “*a utilização de metas quantitativas que devem ser atingidas pelas instituições de ensino e por educadores, inclusive aferindo prêmios financeiros e vinculando avanços salariais, e realização de provas e exames nacionais como parâmetro de avaliação dos sistemas de ensino*” (idem:202).

Nesse sentido, o contexto de avanço das políticas públicas neoliberais na educação – que atualmente, no Estado brasileiro, se firmam através Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional da Educação (PNE) ainda em tramitação – suscita, tanto no campo da atuação pedagógica como na ação política organizada, a construção de estratégias que se coloquem na contramão das políticas em curso. Particularmente, sob o aspecto pedagógico, que privilegiem a formação técnica, ética e política para a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

A instituição escolar, dentro da perspectiva hegemônica, ressignifica sistematicamente sua função de acordo com as necessidades da classe dirigente. Atualmente tem sido chamada a reproduzir e consolidar novos valores, baseados na colaboração de classes. Sob o discurso de enfrentar o problema da qualidade do ensino, as políticas públicas têm servido para articular/legitimar valores/conduas que acabam por conformar “um novo homem”, ajustado aos interesses e necessidades do padrão hegemônico de sociabilidade.

Buscando compreender os elementos que conformam essa “*nova pedagogia da hegemonia*” e as “*estratégias do capital para educar o consenso*” em nosso país, nos propomos na próxima seção a uma análise mais detalhada das ações do governo federal na área educacional.

1.1 – TODOS PELA EDUCAÇÃO À SERVIÇO DO MERCADO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO PARA UMA NOVA SOCIABILIDADE

Sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do Compromisso Todos pela Educação espera do PDE lançado pelo MEC. (Saviani, 2009:45-46)

A partir do exposto, passamos a explorar a análise das premissas que embasam as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir do segundo mandato de Lula da Silva. Cumpre ressaltar que nossa análise está centrada nas ações dirigidas ao ensino básico, articuladas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), em 24 de abril de 2007, com vigência até o ano de 2022.

Apoiaremos, em alguns momentos, as nossas análises também no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010 a título de fomentar o debate em torno da construção de um novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020).

Neste ponto nos interessa investigar qual é o ideário que sustenta a base de formulação dessas políticas públicas, ou melhor, que *homem* pretende-se formar a partir de tais pressupostos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, foi apresentado a sociedade brasileira como um conjunto de medidas/ações com o principal objetivo, de acordo com o MEC, de enfrentar o problema da qualidade do ensino. Inicialmente, o plano partiu de trinta ações que se direcionaram a diversos aspectos da educação, nos variados segmentos que a compõe, desde o ensino básico ao ensino superior. Logo após o seu lançamento, foram incluídas mais algumas ações, chegando a cinquenta e três ações divulgadas no site do Ministério da Educação, em junho de 2008.

Para Saviani (2009:3), “*o dispositivo legal que põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação*”, é o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Regulamentado enquanto decreto pelo Presidente da República, nº6094/07, na mesma data de lançamento do PDE, tal plano de metas tem o empresariado como o seu principal organizador.

O PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos Pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-D Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (Saviani, 2009:32)

Assimilado enquanto política de governo, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³, reafirmou o movimento concebido pelo empresariado enquanto desconsiderou a luta dos educadores expressa na elaboração da proposta alternativa de um plano nacional de educação, sob a ótica dos trabalhadores, nos Congressos Nacionais de Educação no período de 1996/1997.

Dividido em vinte e oito diretrizes/metasp que se referem desde a aprendizagem e acompanhamento do aluno, combate a evasão e garantia de acesso e permanência nas escolas

³ Ver mais em WWW.todospelaeducacao.com.br

da rede pública, política salarial para os profissionais que defendem avaliações do desempenho e mérito, tais como, “*implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho*”⁴, o Plano de Metas em questão adota o modelo de gestão empresarial também para o setor público, apoiando-se fundamentalmente em pressupostos como: produtividade, desempenho e mérito para se obter a qualidade/resultados esperados.

Por outro lado, o Estado passa a privilegiar as parcerias, para a consecução de suas atribuições enquanto ente garantidor de direitos, dividindo as suas responsabilidades entre as esferas pública, privada e pública não estatal. Nesse sentido podemos observar uma maior atuação da sociedade civil - leia-se empresariado (ONGs, Igrejas, Sindicatos Patronais, etc) – como colaboradora na busca de soluções compartilhadas para os diversos problemas que surgem no espaço escolar, quer sejam de ordem infra-estrutural ou diretamente relacionados a prática educativa: como projetos sócio-culturais e até monitoramento de rendimento dos alunos.

Nesse aspecto a vigésima sétima Diretriz⁵ do decreto nº 6094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, propõe, “*firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas*”, e a Diretriz⁶ seguinte, complementa

Organizar um comitê local do compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e Dirigentes do Sistema Educacional Público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB⁷.

Entretanto o empresariado não só passa a ter um papel de colaborador, mas também de organizador dos currículos que serão implementados nas escolas, uma vez que o governo estabelece os mecanismos de avaliação tendo como parâmetro os interesses do mercado, ajustando à escola, as suas demandas e necessidades. De acordo com Saviani (2009:45),

⁴ Capítulo 1. Art. 2º. Diretriz XIII, in Saviani, 2009, p.54.

⁵ Capítulo 1. Art. 2º. Diretriz XXVII, in Saviani, 2009, p.56.

⁶ Idem. Diretriz XXVIII.

⁷ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – pode ser considerado emblemático desta incorporação da lógica do mercado na gestão do Estado, pois, se na década de 1980 a mobilização da sociedade era por uma educação pública de qualidade, atualmente, os esforços são no sentido de melhorar o índice do Ideb (...). Fica expressa, dessa forma, a semelhança com as empresas privadas que estabelecem índices de produtividade para seus empregados e projeções de vendas para seus produtos e inovações. (Rodrigues, 2010:202-203)

A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

A sociedade civil também é encarregada da *mobilização* no processo de consecução do plano, consolidando, desse modo, o pacto firmado entre Estado e sociedade civil, que atua no sentido de legitimar o padrão de sociabilidade hegemônico. Neves, no texto *A Política Educacional Brasileira na Sociedade do Conhecimento*, assinala que em época de redefinição do capitalismo,

Essa nova sociedade civil ativa, sem antagonismos de classe, constitui-se em lócus fundamental da construção de um capital social⁸ necessário à sedimentação de uma nova cultura cívica e de uma nova cidadania política conformes aos interesses mais contemporâneos da burguesia mundial baseadas na valorização da participação popular colaboracionista. (2008:5).

Ao lançar mão da parceria com os setores empresariais para a concepção e aplicação de ações de cunho pedagógico na rede oficial de ensino, o Estado favorece a disseminação e sedimentação da visão de mundo desse setor, assim como consolida *novos parâmetros e práticas democráticas* (Neves, 2008:14), que trazem como pano de fundo a construção objetiva e subjetiva de uma nova sociabilidade, pretendendo apassar os conflitos inerentes à conformação social capitalista, através do estímulo à colaboração entre classes, agora sob a roupagem do “Voluntariado”.

Neves, nos aponta ainda no texto citado, o processo em curso de formação do *Novo Homem Coletivo*, com caráter “Empreendedor”, ou seja que possua a capacidade de driblar, por conta própria, problemas estruturais decorrentes do modo de produção capitalista, tais como desemprego, diversas formas de inserção precarizada no mundo do trabalho, constante perda de direitos trabalhistas assim como sociais. Esse novo homem precisa ser também um “Colaborador”, contribuindo, de forma voluntária, ou “fazendo a sua parte” em ações que contribuam para amenizar a desigualdade social/pobreza em nosso país. Para a autora,

⁸ **capital social** – “o capital social está necessariamente associado a noção de ‘estratégias’, já que são elas que constroem a rede de ligações como investimento – consciente ou não – orientado para a reprodução de relações sociais imediatamente utilizáveis (...) A noção de capital social visa, portanto, a conservar as relações sociais capitalistas, construindo uma nova sociabilidade a partir da redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, apontando para uma ‘ação integrada’, baseada na colaboração, entre essas duas esferas.(Mendonça, Neves & Pronko,2006:52-540).

As reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, a formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo (...) deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e dominação vigentes. (Neves, 2005:105)

Voltando ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e ao documento que o norteia, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, encontramos no capítulo III que trata “Da Adesão ao Compromisso”, artigo 7º, a seguinte formulação:

Art.7º - Podem colaborar com o Compromisso, **em caráter voluntário**, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica⁹.

O artigo destacado volta a conclamar, em caráter voluntário, os diversos atores sociais, sejam eles de natureza pública ou privada, para contribuir na “*Missão*” de construir um ensino público de qualidade. Entretanto, qual seria exatamente o papel desse novo ator social, o ‘voluntário’, no processo de reprodução e manutenção da ordem vigente? Sob esse ponto, assevera Neves (2005:101),

Ao canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais, o voluntariado tende a evitar que esses impulsos se transformem em impulso de constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida.

Desse modo, esse processo de ação integrada que envolve Estado/Sociedade Civil, e que se baseia na colaboração de classes, corrobora para a construção de um “*conformismo social*” (Gramsci, 2010:23) com vistas a formação de uma nova “*subjetividade neoliberal*” (Neves, 2005:106).

Outro documento, fruto da sistematização dos debates promovidos na Conferência Nacional da Educação – CONAE 2010 – e que serviu de base para a formulação do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020), aponta como estratégica a função social das instituições de ensino, no que tange a construção de uma “nova ética”

⁹ Capítulo III. Art. 7º in Saviani, 2009, p.57 – Anexo I. grifos meus.

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT, entre outros. (CONAE. Documento Final, 2010:29-30).

Ainda que o texto final do CONAE, apreciado em sua totalidade, busque dar conta das questões mais candentes que permeiam a educação: defesa da garantia do direito à educação de qualidade como atribuição do Estado; a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; Formação e valorização dos profissionais da educação; Financiamento da educação e controle social; Justiça social, trabalho entre outros temas observamos que o substrato ideológico que constitui o documento opera, prioritariamente, na busca da mediação de conflitos e no apelo a solidariedade mútua. Isso fica evidenciado ao apontar como mecanismo de superação das desigualdades e inclusão de segmentos da sociedade historicamente excluídos e explorados em nosso país, como: negros, trabalhadores do campo e quilombolas, o fomento de uma nova ética ou cultura de paz. Ao não se propor a problematizar as relações históricas que estruturam e reproduzem essas práticas opressoras e excludentes, a denominada “cultura da paz” propugnada pelo documento irá cumprir apenas a função de tentar acomodar interesses contraditórios e não estará contribuindo para a sua superação. E o texto prossegue:

A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação **das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual** ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. Por isso, sua realização – assim como o cumprimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa – só será possível por meio do debate público e da articulação entre o Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma **cultura de paz**, sobretudo por meio do Fórum Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos estaduais e municipais de educação. Assim, os **esforços prioritários** do Sistema Nacional de Educação para a educação básica devem se voltar para as regiões com baixo IDH, entre outros indicadores, no sentido de serem cumpridas as metas do Plano Nacional de Educação.(CONAE. Doc.Final, 2010:30, grifos do próprio texto).

Para Leher (2007), a educação assume um papel fundamental nas discussões que envolvem o binômio pobreza/segurança pelos organismos internacionais, particularmente para o Banco Mundial, passando a ocupar um papel estratégico como instrumento de controle, para que as populações pobres do mundo não se insurjam. Portanto não deve surpreender, desse

ponto de vista, o fomento da construção de uma “cultura da paz” e que os esforços prioritários do SNE se concentrem nas regiões de baixo IDH, pois segundo o autor

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. (idem:26)

Desse modo por trás do discurso da colaboração filantrópica e da construção da paz social, parece repousar um eficiente mecanismo de produção/reprodução de controle/dominação da burguesia, também através do aparato escolar. De acordo com Neves, a vitória de Lula da Silva para a Presidência da República, representou mais uma etapa desse projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via inaugurado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo a autora,

A terceira etapa desse projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (...) tem por objetivo dar continuidade à execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) e aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo FHC. O governo Lula da Silva, pelo menos até o seu segundo ano de mandato, vem mantendo a mesma política econômica monetarista de seu antecessor e, no plano político, vem tentando consolidar a formação de um novo homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via. (Neves, 2005:95)

Com a hegemonia do projeto neoliberal da Terceira Via o Estado Brasileiro, busca submeter à educação escolar, aos ditames desse novo padrão de sociabilidade de forma a garantir um processo “humanizado” de exploração das classes subalternas. Nesse ponto de vista a educação vai se metamorfoseando para legitimar o padrão de sociabilidade hegemônico. Para Neves (2005:95),

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa (...), a submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política.

Saviani (2009:45) destaca que: “*os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de*

consumidores propostos pelas próprias empresas”, se encontram subjacentes na incorporação da educação na agenda do empresariado.

O autor ressalta não apenas o interesse do empresariado em formar aquele trabalhador adequado as necessidades de suas empresas, mas salienta também, que o projeto político-pedagógico em curso objetiva conformar um novo perfil ético-político, adaptado ao padrão de sociabilidade imposto pelo mercado, tal qual asseverava Neves.

Por outro lado a educação também pode ser concebida como importante fator de mediação para *“construir no âmbito das contradições e dos limites desse sistema capitalista as possibilidades de processos educativos vinculados à luta de construção do socialismo”* (Frigotto, 2009:68), uma vez que os aparelhos privados de hegemonia, segundo Gramsci, não se limitam a reproduzir uma determinada lógica imposta externamente, mas também *“guardam em si mesmos a possibilidade de, conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia”* (Neves, 2005:27).

Nesse sentido diversas iniciativas no campo pedagógico, de natureza popular, tem permeado os embates concernentes a formulação e implementação de políticas públicas que se destinam a educação. Entre elas encontra-se a luta por uma Educação do Campo que tem origem na Pedagogia do Movimento ou Pedagogia do MST.

1.2 - O MST E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais com maior pujança no cenário nacional, à medida que se construiu enquanto *sujeito social coletivo* confrontando diretamente um dos principais pilares constitutivos do capital, a propriedade privada, através de suas ações de ocupação de terras. No decorrer de seu processo de formação, a partir da luta pela terra, pela garantia do trabalho, por condições de vida digna, o MST ampliou a sua luta incluindo em sua agenda política o direito pela educação.

Para o MST a educação tem objetivo e fins práticos associados a luta pela manutenção e reprodução do movimento, e está localizada no terreno da disputa de projeto societário. Por isso o Movimento partiu do questionamento do modelo de educação brasileira para resgatar a tradição de um ensino de caráter emancipatório.

O MST, assumiu o processo pedagógico como político, e vinculou a atividade educacional a perspectiva de *“transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas”* (MST, 2004:6).

Desse modo, em nossa opinião, as experiências do MST no campo pedagógico, podem contribuir para a reflexão acerca de alternativas pedagógicas que tenham a capacidade de confrontar o projeto educacional em curso, de orientação neoliberal, que compõe o currículo oficial de ensino, mesmo sem perdermos de vista todos os limites e contradições que se impõe a escola e a seus profissionais, por estarem imersos neste padrão de sociabilidade. Para Caldart, *“a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista”* (Caldart, 2009:42).

A concepção de educação propugnada pelo MST está integrada ao seu cotidiano prático, a sua dinâmica de luta pela reforma agrária, e se desdobra em pressupostos teóricos próprios, comprometidos com as suas ações/lutas concretas, alicerçados em valores antitéticos à lógica imposta pelo capital, privilegiando a cooperação, a participação, o comprometimento, a responsabilidade, a solidariedade etc.

Durante a sua trajetória de luta e construção, o MST pode sistematizar uma pedagogia própria, a “Pedagogia do Movimento”. Realizou intensos debates e diversos encontros criando, em 1987, um setor específico de educação encarregado de elaborar, a partir da dinâmica do movimento e do referencial teórico fundamentado no materialismo histórico, as diretrizes que iriam nortear a atividade pedagógica nas escolas em seus assentamentos e acampamentos. Destacamos o ano de 1996 como um marco no que se refere a “produção” deste setor, ano em que é publicado o “Caderno de Educação Nº 8”, material que sintetiza os “Princípios da Educação no MST”, elencando os pressupostos filosóficos e políticos que devem direcionar a prática educativa no interior do movimento.

Caldart (2009), ao realizar um balanço do percurso histórico da luta pela educação, dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, nos seus mais de vinte e cinco anos de luta, e do processo de definição de políticas públicas para garantir o acesso dos camponeses à educação escolar em seu ambiente, identifica alguns impasses e tensionamentos, que, segundo a autora, merecem ser examinados, sob o risco da educação do campo vir a perder o seu sentido inicial, ou seja, o seu caráter radical, da luta pela superação do capitalismo.

A autora aponta dois focos de tensão. Um deles, que Caldart caracteriza como o principal, localiza-se na própria dinâmica de expansão do capitalismo no campo que, *“expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio”* (2009:48). E a conseqüente influência ideológica que este modelo de redefinição da produção no campo representa na construção da subjetividade e da materialidade da vida do camponês.

Outro foco de tensionamento, destacado pela autora, e que está mais diretamente relacionado com o objeto deste estudo, é o espaço da disputa política na esfera do Estado, ou seja, no campo da formulação das políticas públicas para a educação do campo. Segundo Caldart, *“a educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo”* (2009:51).

De acordo com a autora, essa etapa, de ampliação do direito de acesso a educação, exigiu um envolvimento mais direto com o Estado nos processos de debate e disputa pela formulação das políticas públicas para esta modalidade de ensino. O que por um lado pode ter representado um avanço, a conquista de um direito, a articulação com outros sujeitos políticos, por outro lado, permitiu ao Estado participar, ao garantir o direito ao acesso e ao ensino ao conjunto da população do campo, da disputa pelo tipo de educação que irá formar esses sujeitos, interferindo no seu perfil de radicalidade, considerando que o Estado no capitalismo sempre irá representar os interesses de uma determinada classe. Por isso ela alerta,

Entrar na disputa de forma e conteúdo de políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da educação do campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade na superação do capitalismo (2009:53).

A disputa, a que se refere Caldart, é exatamente o espaço da contradição. O MST construiu enquanto sujeito social coletivo questionando o padrão de sociabilidade capitalista neoliberal, entretanto, no bojo de suas lutas se inscreve a defesa da educação pública para todos, inclusive para os seus militantes. Ao “ocupar” o aparato escolar do Estado capitalista, o seu projeto político-pedagógico se confronta, ao mesmo tempo em que é subsumido, pelos programas e leis que irão nortear as políticas públicas para a rede oficial de ensino.

O projeto educacional, em curso no país, reafirmado pelo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), evidencia o protagonismo do setor empresarial como formulador e organizador dos processos e práticas pedagógicas que conformam os currículos das redes de ensino e que irão formar os alunos/trabalhadores sob a ótica hegemônica, cujo imperativo é o mercado e suas necessidades.

Desta forma, as possibilidades que se apresentam hoje, no campo de disputa contra-hegemônica por um projeto de educação concebido pelos/para os trabalhadores, nos impõe a reflexão de como localizar, no interior do próprio aparelho escolar burguês, os elementos que apontem as contradições deste modelo de sociabilidade, e que permitam a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem elevar o nível intelectual/crítico dos nossos alunos, para que venham a atuar enquanto sujeitos históricos no desenrolar de sua práxis social no sentido de construir os caminhos para a superação da ordem capitalista.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto sujeito social coletivo é, sem dúvida nenhuma, em nossa opinião, um dos protagonistas que se coloca nesse campo de disputa, desenvolvendo, ao longo de sua existência, um trabalho que busca transformar os explorados do campo em lutadores sociais, resgatando a sua dignidade e auto-estima, devolvendo-lhes a capacidade de atuar conscientemente, produzindo/reproduzindo a sua própria história.

Neste momento, sua luta pela “ocupação” da escola pública e pela garantia de um Projeto Político Pedagógico que respeite a identidade/cultura do trabalhador do campo, precisa ser compreendida mais a fundo por todos aqueles educadores e educadoras que ainda acreditam na importância da educação como uma ferramenta capaz de instrumentalizar os trabalhadores e seus filhos em uma análise crítica acerca de suas realidades, e para todos aqueles que resistem ao discurso fatalista que transforma a educação em mero instrumento de adaptação à ordem vigente, desconsiderando o seu potencial transformador.

CAPÍTULO 2

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO PELO MST

Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo¹⁰.

A partir da exposição suscitada no primeiro capítulo deste trabalho podemos considerar que as políticas educacionais tendem a reforçar o *ethos* político-econômico que orienta o Estado capitalista.

No Brasil, tem se cristalizado, um modelo educacional calcado no pacto entre o Estado e o empresariado. As medidas normativas e os programas de governo para a área, entre eles: o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação; O Decreto 6094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, assim como o novo PNE – Plano Nacional da Educação (ainda em tramitação), trazem em seu bojo medidas que corroboram com o processo de reconfiguração do papel do Estado enquanto garantidor do ensino público, para mero gerenciador desse “direito”.

Por outro lado, tais medidas, favorecem a mercantilização do ensino, das suas metodologias e práticas – que envolvem desde pacotes pedagógicos, a aparatos de infraestrutura, e tecnológicos – que encontram a partir dos recursos públicos vigorosos nichos para corporações, editoras etc.

Para além de um promissor mercado, garantidor de lucros, as frações dominantes – expressas nas grandes corporações – reafirmam a sua concepção de mundo através do controle daquilo que é dado a pensar no espaço escolar. Leher (2010), no artigo Educação no Governo Lula da Silva: A Ruptura que não aconteceu, destaca os grupos empresariais que operam na área da educação pública em nosso país, nos distintos estados e prefeituras.

As entidades que organizam essa ofensiva ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das

¹⁰ MST. Caderno de Formação nº 18. O Que Queremos Com As Escolas Dos Assentamentos. 3ª edição. Março 1999. P.3

empresas e da ideologia do interesse público. As mais relevantes são: a) o Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agro-mineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber-rentismo); b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicação localizado no Brasil (e que não publiciza seus apoiadores); c) a Fundação Victor Civita, vinculada a um grupo econômico que, entre outras, edita uma revista que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial (Revista Nova Escola), apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agro-mineral, pelas corporações da área de informática etc.; d) Grupo Gerdau que, por meio de Jorge Gerdau Johannpeter, preside o Movimento e que outrora foi organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001) que, em certo sentido foi o germe do “Movimento Todos pela Educação” em conjunto com o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL), Itaú - Social, que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter. Compõem ainda o Conselho de Governança da iniciativa outras representações do capital: Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, FEBRABAN, SESC, ABN Amro, Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos, entre outros.

A partir da exposição de Leher podemos identificar as empresas/corporações que hoje no Brasil determinam a agenda das políticas públicas para a educação e imaginar quais interesses que estão subjacentes nesse processo de ressignificação do espaço e da produção escolar. É cada vez mais comum a adoção de modelos gerenciais na área – Índices, Metas, Produtividade, Avaliações de Desempenho – que organizam e centralizam o exercício docente, ajustando o processo formativo a um perfil que conjuga, entre outras coisas: as demandas de força de trabalho requeridas pelo padrão de acumulação e a construção de subjetividades adaptadas a um novo tipo de sociabilidade, sob a égide do conformismo e da colaboração de classes.

É dentro desse contexto, de avanço do processo de mercantilização do ensino, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) busca implementar o seu projeto educacional. Trata-se de uma realidade completamente antagônica e adversa aos pressupostos que embasam a pedagogia proposta por esse Movimento. Para Caldart (2010:64)

Um dos grandes desafios do MST no campo da educação é transformar sua Pedagogia do Movimento, ou seja, transformar a intencionalidade formativa que produziu na sua dinâmica de luta social e organização coletiva em um projeto de educação das famílias e das comunidades dos acampamentos e assentamentos que constituem a sua base social, buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinado à lógica da reprodução do sistema-capital, que ainda predominam nas próprias áreas de Reforma Agrária.

Para discutir acerca dos desafios que o MST enfrenta ao confrontar o modelo hegemônico de educação escolar, faz-se necessário conhecer um pouco mais de sua trajetória no campo da educação, assim como a formulação teórica que se origina da prática de luta desse sujeito social coletivo. Dito isso, trataremos neste segundo capítulo do acúmulo teórico produzido pelo MST, no campo educacional.

Ao abordar esse tema buscaremos captar a *intencionalidade formativa* engendrada pela dinâmica de luta social desses ativistas, a partir das suas formulações sistematizadas para a área. Para tanto se faz necessário resgatar um pouco da sua história após quase trinta anos desde a gênese do movimento.

2.1 – TERRA É MAIS DO QUE TERRA: ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA!

Ao mesmo tempo em que desenvolveu a luta pela posse da terra, pela sobrevivência de seus ativistas nas áreas conquistadas, enfim, pela superação dos inúmeros desafios que foram se apresentando no cotidiano de convivência das famílias, o MST foi se dando conta de que não seria possível efetivar uma luta por uma sociedade mais justa e menos excludente sem preparar seus militantes para os embates concernentes à disputa de projetos societários. Nesse sentido pensar a formação/educação dos trabalhadores rurais sem terra surge como uma necessidade candente.

Caldart (2004), no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, chama à atenção para alguns fatores que desencadearam a luta do MST por escola. De acordo com a autora o próprio perfil popular e de massa que caracteriza o Movimento – que organiza famílias inteiras para lutar pela terra – já impõe uma preocupação com o atendimento às crianças e jovens, filhos dos militantes. Outro aspecto, destacado por Caldart diz respeito a uma forte característica encontrada nos ativistas que ajudaram a organizar o MST - a defesa do estudo enquanto valor – fator que determinou a inclusão do “estudo” como um dos *princípios organizativos* do Movimento.

Desse modo o MST, enquanto sujeito social coletivo, que se organizou a partir da luta pela terra, logo cedo percebeu que para garantir a sobrevivência e ampliação do movimento seria necessário encampar a luta por direitos básicos para seus militantes, entre eles encontrava-se o direito à educação pública em suas áreas de assentamentos e acampamentos.

Pensada enquanto ferramenta de emancipação humana, a educação, não poderia estar descolada dos objetivos estratégicos que movem o MST, que ao efetivar a luta pela conquista da terra identifica que só será possível garantir a reprodução da existência de seus militantes

se alcançarem outros direitos básicos, como a educação, que passa a ter um papel estratégico para se pensar outro projeto de campo e de país.

Por esse motivo o Movimento assumiu para si a *“tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva”* (Caldart, 2004:225).

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se propôs a formular uma proposta pedagógica tendo como tarefa o resgate da dignidade humana desses trabalhadores e trabalhadoras que foram expropriados de seus direitos mais elementares, tais como terra e trabalho, além de inserir essas famílias *“em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza.”* (Caldart, 2010:64). Por isso mesmo é que para o MST *“escola é mais do que escola”*, porque está inserida na vida desses trabalhadores, nas suas relações e na forma como produzem e reproduzem a sua existência.

A luta do MST por uma *“escola diferente”* também parte da constatação de que o modelo de ensino predominante nas escolas públicas do campo e da cidade corrobora para garantir o padrão de reprodução social dominante, adaptando os sem-terra, assim como os demais trabalhadores a uma condição de explorados. Por isso a conquista da escola *“passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia da luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.”* (Caldart, 2004:226).

Desta forma, a proposta de educação e de escola do MST se constituiu para dar respostas aos diferentes desafios que se apresentam no interior desse sujeito social coletivo, na organização da produção e reprodução da vida de diversas famílias oprimidas historicamente por um modelo de sociedade excludente, que os manteve a margem de seus direitos durante décadas. Essa proposta de educação que tem como tarefa contribuir para romper com as cercas da exclusão, para o MST, deve estar fundamentada em valores humanistas e socialistas, pois objetiva formar sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória, valorizando laços de cooperação, solidariedade, comprometimento, responsabilidade e participação. Para o MST a escola precisa estar inserida nas lutas cotidianas destes trabalhadores, que dentro de uma coletividade – o Movimento – se constroem enquanto sujeitos, no dia a dia, na luta pela sua sobrevivência. Segundo Caldart (2004:238)

Do ponto de vista do processo de ocupação da escola, pois, a ênfase esteve na formação do *sujeito de direitos* e na consolidação de uma coletividade para conquistá-los. A consciência do direito à terra pôs os sem-terra *em movimento*. A consciência do direito à escola representou, naquele momento da história do MST, a projeção dos contornos que sua organização viria a ter. *Terra é mais do que terra...*(grifos da autora)

De acordo com a autora, a referência cronológica nacional que aponta as primeiras iniciativas, no trabalho com educação escolar, no interior do Movimento, datam do começo da década de 1980 nas ocupações e acampamentos no centro-sul do país e que se desdobraram no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento realizado em julho de 1987, em São Mateus (ES), atividade que marca o início da articulação nacional do trabalho de educação no MST. Caldart (2004:250-251) faz uma síntese desse movimento:

As marcas deste momento são, ao meu ver, três principais, com diversos traços que se desdobram de cada uma delas. A primeira marca é a da construção do que o Movimento costuma chamar de *organicidade da educação*, exatamente o processo em que a luta pela escola e a discussão sobre como ela deve ser em uma realidade de assentamento ou acampamento, passam a acontecer por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte da própria constituição enquanto uma *organização social de massas*. O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de *ocupação da escola* pelos sem-terra. Através dele e da decisão que o motivou, ou seja, a de desencadear essa articulação nacional, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou a si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamento conquistados através de sua luta. Da organização mais ou menos espontânea surgida nos estados do centro-sul do país (onde o Movimento foi gestado e já estava em processo de consolidação organizativa através de vários assentamentos), nasceu, então, o *Setor de Educação do MST*, que passou a ser organizado com esse nome (e essa lógica) nos estados, principalmente a partir de 1988, acompanhando a nova estruturação do Movimento em setores, com elos presentes desde a base local até as instâncias nacionais. A principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. Os encontros nacionais de professores de assentamento logo se transformariam nas reuniões ordinárias do *Coletivo Nacional de Educação do MST*, instância máxima de decisão do Setor de Educação até hoje. (grifos da autora)

Importante ressaltar que, o desenvolvimento da luta por escola e os caminhos para a construção de uma concepção própria de educação no MST, tiveram como origem a própria realidade e necessidades das famílias sem-terra acampadas e assentadas. Os debates travados nesses espaços de convívio e resistência levaram o Movimento a incorporar o trabalho da

educação escolar na sua organicidade, inicialmente através da articulação de iniciativas de seus educadores, realizando um grande encontro nacional, e, posteriormente com a criação do Setor de Educação do MST, instância de formulação, organização e síntese de suas experiências no campo educacional.

Caldart, entretanto, é enfática ao advertir que *“a escola não se transformará mais radicalmente senão como parte de transformações que tentemos operar no conjunto das práticas educacionais e formativas que nos afetam”* (2010:68), que, em se tratando de um movimento como o MST, envolve, para além da prática pedagógica escolar, as demais ações formativas que permeiam a própria organização da sobrevivência das famílias nos acampamentos e assentamentos, as formas de luta, as relações que se estabelecem, a produção de cultura etc. A autora aponta que a escola não é *“uma ilha de educação emancipatória”* uma vez que precisa estar inserida organicamente na comunidade e no Movimento.

Também nos parece relevante destacar que, segundo a autora, para o MST, defender a “ocupação da escola pelo Movimento” não quer dizer propor uma escola que esteja a serviço de interesses corporativos do Movimento, ou mesmo que a “Pedagogia do Movimento” deva ser entendida como uma nova corrente teórica da pedagogia, e sim como um processo de apropriação da escola pela classe trabalhadora, buscando sintetizar uma metodologia de trabalho que articule práticas e teorias relacionadas aos interesses imediatos e históricos desses sujeitos.

É preciso sempre voltar a tratar dos objetivos do nosso trabalho, torná-los explícitos para poder definir estratégias de ação visando atingi-los. Estes objetivos são, ao mesmo tempo, perenes e históricos, gerais e específicos da realidade onde atuamos; por isso, é necessário sempre retomar a discussão sobre eles, até porque o modo como podem se concretizar tem a ver com a dinâmica social onde atualmente nos inserimos. (Caldart, 2010:70)

Desse modo o MST inscreve a educação nos marcos de um projeto histórico, cujo objetivo é formar um novo homem, emancipado, construtor de seu destino e de sua história, com a capacidade de superar todo o processo de expropriação e exclusão a que foi submetido. No entanto a defesa desse processo formativo não se restringe aos seus militantes, sua pedagogia evoca a necessidade de um projeto histórico de **“classe”** que atenda de fato aos interesses sociais e políticos dos trabalhadores.

Podemos dizer que um grande objetivo que nos move é formar seres humanos mais plenos e felizes, é ajudar na humanização das pessoas, o que implica trabalhar diferentes dimensões do ser humano. Mas devemos continuar essa reflexão, para torná-la ainda mais concreta, mais

orientadora de nosso trabalho prático; hoje, em nossa realidade, o que significa humanizar? E podemos nos dar conta de que é preciso ter como objetivo formar lutadores e construtores de um tipo de sociedade que permita o real desenvolvimento humano de todas as pessoas; precisamos formar quem entenda quais os interesses sociais que estão levando a uma maior degradação humana, a mais violência, á barbárie social desenfreada...E ainda pensar que podemos estar trabalhando com sujeitos que vivenciam no seu cotidiano processos violentos de desumanização e/ou processos coletivos de luta contra essa desumanização. Nossos objetivos educativos precisam considerar essa realidade dos sujeitos concretos a quem a ação educativa se destina, bem como o acúmulo de compreensão que já existe na sociedade em relação a como trabalhar esses objetivos, considerando os diferentes ciclos do desenvolvimento do ser humano e as questões de como acontece a aprendizagem. (Caldart, 2010:70-71)

O MST considera a escola como parte constitutiva do meio social que educa as novas gerações, e por isso não pode estar descolada do conjunto das relações em que se inserem esses sujeitos (famílias, Movimento etc). À escola cabe a função de formar integralmente esses sujeitos, trabalhando valores que irão potencializar o seu desenvolvimento pleno, para além da mera transmissão de conteúdos sistematizados.

A luta pelo direito a educação e a construção de uma “escola diferente” são desafios que estão postos ao MST desde a sua formação. De lá para cá algumas sínteses já foram elaboradas a partir das reflexões e experiências construídas “em movimento”. Em 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação, publica o Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação no MST, apresentando os princípios filosóficos e pedagógicos que irão direcionar a prática educativa do MST.

Para o MST, os princípios filosóficos estão relacionados à construção de uma nova concepção de mundo, e envolvem os objetivos mais estratégicos que dizem respeito à formação humana, de sociedade e de como o Movimento entende a educação.

Os princípios pedagógicos, de acordo com o Caderno de Educação nº 8, remetem a prática educativa, que irá concretizar os princípios filosóficos. Tratam de elementos que são particulares e gerais na formulação de educação do Movimento, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, apontando que podem acontecer práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos dependendo da realidade da escola e da comunidade na qual ela está inserida, mas que a intencionalidade formativa (ou pressupostos filosóficos e pedagógicos) é a mesma.

A concepção de escola assim como os pressupostos que delineiam a proposta pedagógica defendida pelo MST está intimamente ligada à vivência do Movimento, a realidade de suas famílias, as relações que se constituem nos acampamentos e assentamentos,

de reprodução de vida e de sobrevivência, tendo como os grandes balizadores dessa construção os trabalhadores sem-terra, sua cultura e identidade.

Pensar a escola como uma construção social e histórica nos parece ser cada vez mais necessário e urgente, entendê-la como um espaço em disputa, parte constitutiva de uma totalidade formadora mais ampla - o próprio processo de produção/reprodução da existência humana – pode nos apontar possibilidades, ainda que tímidas, para questionar o projeto hegemônico de educação escolar.

Para um Movimento social da envergadura do MST isso pressupõe ter bem definido e explicitado pressupostos que irão conformar o Projeto Político-Pedagógico que deverá nortear a prática formativa no interior do Movimento. O item a seguir se propõe a elencar de forma sucinta alguns dos princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a Pedagogia do MST¹¹.

2.2 - PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA EDUCATIVA DO MST

Neste tópico trataremos dos pressupostos filosóficos e pedagógicos acumulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) identificados a partir de materiais produzidos pelo setor de educação do Movimento.

O Caderno de Educação nº 8, ao qual já nos referimos anteriormente, trata dos Princípios da Educação no MST, e os apresenta divididos em Princípios Filosóficos, que, de acordo com o documento *representam as concepções de mundo e remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo* (MST, 2004:4) no Movimento, e, Princípios Pedagógicos, que estão mais ligados a própria prática pedagógica.

Os Princípios Filosóficos com os quais o MST fundamenta a sua Pedagogia do Movimento partem dos seguintes pressupostos:

Educação para a Transformação Social, ou aquela que “*se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma novo ordem social cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas*” (MST, 2004:6).

¹¹ Para uma consulta mais aprofundada acerca dos Princípios Filosóficos e Pedagógicos que constituem a Pedagogia do MST, ver: Alcântara, Wíria. 2005. A Formação Política e Pedagógica dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de História da UGF/RJ.

Este primeiro princípio destacado demarca o caráter contra-hegemônico da Pedagogia do MST, ou seja, um processo pedagógico que se assume como político, que está relacionado diretamente ao questionamento do modelo de sociabilidade em curso e que se propõe a formar sujeitos com base em novos valores antitéticos aos que conformam a sociedade capitalista, de forma a instrumentalizá-los para a construção de uma nova ordem social.

O Trabalho e a Cooperação também são considerados como pressupostos fundamentais na formulação pedagógica do MST. O caderno de Educação nº 8, publicado em 2004, apresentava a seguinte formulação: Educação para o Trabalho e a Cooperação que significa *“uma educação voltada para a realidade do meio rural (...) que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, que forma os trabalhadores para a atividade do meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população”* (idem:8).

Pensar a educação para o “trabalho e a cooperação”, de acordo com o movimento pressupõe, para além de instrumentalizar esses trabalhadores com conhecimentos e práticas necessários para enfrentar as questões que surgem no meio rural: as formas de produção, os próprios desafios que permeiam a luta pela Reforma Agrária. Requer pensar na construção de novas relações sociais, onde os problemas do dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos passam a ser resolvidos de forma coletiva através da cooperação mútua entre trabalhadores. Para Caldart (2010:77)

Entendemos que o vínculo da escola com o trabalho, que inclui a participação dos estudantes nos processos laborais que garantem o funcionamento da escola, é uma alteração fundamental na forma escolar considerando os objetivos que temos. (...) tornar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculando os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da produção, da cultura que o trabalho produz. Isto implica rever as formas de organização do trabalho do conjunto da escola, dos educadores e dos educandos. Também implica examinar as possibilidades de vínculo da escola com processos produtivos que acontecem em seu entorno, pensando especialmente no envolvimento da juventude e no desafio específico da formação para o trabalho, o que inclui uma crítica à sua forma alienada na sociedade capitalista, que será muito mais contundente se fundamentada na vivência prática de outras formas de relações de trabalho.

A preocupação da autora é pertinente, tendo em vista que, apesar da importância da natureza do trabalho cooperativo no interior do MST, não podemos deixar de destacar que o próprio Marx nos advertiu sobre como o capitalismo pode se apropriar da força de trabalho

cooperativa para economizar recursos, agilizar o processo de produção e explorar ainda mais os trabalhadores, nesse sentido cabe ressaltar que para o autor

O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria em um tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui da elevação da força individual através da cooperação, mas da **criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva.** (MARX, 2006:379, grifo nosso)

Por isso é necessário pensar a cooperação para além da maximização do resultado do trabalho, a cooperação da fábrica capitalista tem como finalidade obter o maior lucro, desse modo não pode ser considerado um valor positivo em si mesmo uma vez que aprofunda o processo de alienação do trabalhador.

Educar a partir do trabalho e da cooperação nesse contexto de sociabilidade capitalista exige que se faça a diferenciação entre essas duas concepções que desencadeiam resultados antagônicos: a cooperação que possibilita o trabalhador construir com o outro, num processo de troca e desenvolvimento de suas potencialidades, e conseqüentemente de sua espécie, que tem o efeito inverso a ação mecânica da colaboração enquanto artifício que permite potencializar/intensificar o processo de produção, de acordo com Marx (apud BOTTOMORE, 2001:80), “*quando o trabalhador coopera sistematicamente com outros, livra-se dos grilhões de sua individualidade e desenvolve as possibilidades de sua espécie*”.

Um terceiro princípio que nos pareceu relevante destacar refere-se à defesa de uma Educação voltada para as várias dimensões da Pessoa Humana, ou seja, uma educação voltada para o “*desenvolvimento omnilateral do ser humano*” (idem:8). Esse princípio postula a necessidade da formação integral do educando, capaz de articular o conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção/reprodução material e social dos sujeitos. Ele se contrapõe diretamente ao modelo de educação parcelar e unilateral predominante em escolas que formam os filhos dos trabalhadores nas sociedades capitalistas, que cada vez mais vem sendo organizado por agências internacionais e pelo empresariado. De acordo com Neves & Pronko (2008:29):

A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização de classe, ela precisa superar a sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-

políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnia.

Até aqui, tendo como elemento de análise os princípios que fundamentam a Pedagogia do MST e que já foram expostos, percebe-se uma preocupação constante de seus formuladores com a busca da ruptura e superação do modelo de formação aligeirada e parcelar que nega ao trabalhador a apreensão da totalidade do conhecimento do processo produtivo, e que o transforma, de acordo com Ciavatta (2009), num mero “produtor-executor”, garantindo, dessa forma, a manutenção e reprodução do padrão de sociabilidade hegemônico.

Prosseguindo a análise dos princípios filosóficos que embasam a proposta pedagógica do MST identificamos a defesa de uma Educação com/para valores Humanistas e Socialistas, ou seja, *“que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados (...) cultivando intencionalmente, novos valores”* (idem:9). Aqui se localiza a preocupação com o cultivo de novos valores éticos e morais entre seus ativistas, que estejam centrados na solidariedade e na coletividade contrapondo-se a valores estimulados pelo capitalismo, tais como o individualismo e o egoísmo.

O último princípio filosófico destacado neste tópico pensa a Educação como um Processo permanente de Formação e Transformação Humana, pois se baseia na *“crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação (...) as pessoas mudam, educam-se e são educadas num processo que só termina com a morte”* (idem:10). Aqui o enfoque está no resgate da auto-estima e auto-confiança de seus ativistas, na construção da certeza de que todos podem se transformar através da educação e da luta coletiva, e desse modo transformar a sua coletividade.

Os Pressupostos destacados acima constituem a base de um projeto que objetiva a construção de novas práticas sociais com vistas a uma nova concepção de mundo, inscrita no projeto histórico propugnado pelo MST, tal qual sinalizava Caldart. Nesse contexto a educação assume a função de formar integralmente esses lutadores, o que atribui um caráter transformador, socializante e emancipatório a essa atividade. Os Princípios Pedagógicos, de acordo com os documentos do Setor de Educação, servirão para concretizar os Princípios Filosóficos, a partir de uma prática articulada com os mesmos. A seguir passaremos a explorar alguns dos princípios pedagógicos que compõem a pedagogia do MST.

Os Princípios Pedagógicos que embasam a Pedagogia do MST são: Relação entre Prática e Teoria, *“defendemos como um dos princípios fundamentais de nossa proposta de*

educação a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações da vida” (idem:11). Para o MST o conhecimento teórico é fruto das práticas sociais, ou seja, é a realidade das relações sociais de produção/reprodução da existência humana que está na base do processo formativo. Por isso a escola deve transformar-se num espaço de ação e reflexão para os educandos. Essa visão está fundamentada principalmente nas análises de Paulo Freire (1983:57), segundo o autor:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que por não ser reflexão, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada.

Para Caldart (2010), é fundamental que a escola esteja vinculada aos “processos vivos” – de trabalho, de cultura, de luta social – porque, para o Movimento, é a materialidade das situações, que conformam o cotidiano de existência desses trabalhadores, que conduzem a um processo formativo mais amplo. Nesse sentido a escola precisa proporcionar uma vivência prática concreta interligada a realidade desses educandos, para além de meras exposições orais.

Outro pressuposto pedagógico que destacamos e que está intimamente ligado ao princípio anterior assinala: A Realidade como Base da Produção do Conhecimento, “*as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender*” (MST, 2004:14). No entanto para Caldart (2010:74), não se pode perder de vista que é da natureza da educação a transmissão do legado construído na história da humanidade, nesse sentido *um currículo que vise o desenvolvimento humano não pode se limitar aos conhecimentos vivenciados pelos educandos ou necessários à solução de problemas que lhes são mais próximos*, pois para o MST, “*a realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento*” (MST, 2004:14).

Para o MST, a prática humana é considerada como alicerce dos processos formativos. Nesse sentido, sublinham como princípio: A Educação para o Trabalho e Pelo Trabalho, “o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera riqueza, que nos identifica como classe, e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (idem:16). De acordo com Caldart, a escola, tal qual conhecemos, trabalha para separar o “aprender” do “fazer”, por isso a sua centralidade está na transmissão dos conteúdos e aptidões socialmente exigidas para a inserção no mercado de trabalho. Segundo a autora o grande desafio é *tornar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculando os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da produção, da cultura que o trabalho produz* (2010:77). E Caldart prossegue:

Implica examinar as possibilidades de vínculo da escola com processos produtivos que aconteçam em seu entorno, pensando especialmente no envolvimento da juventude e no desafio específico de formação para o trabalho, o que inclui uma crítica à sua forma alienada na sociedade capitalista, que será muito mais contundente se fundamentada na vivência prática de outras formas de relações de trabalho.

Os materiais do MST assinalam ainda como princípios pedagógicos:

- O Vínculo orgânico entre Processos Educativos e Processos Políticos, “a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social” (idem:17);
- O Vínculo orgânico entre Educação e Cultura, “o papel que cabe a educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST” (idem:19);
- A Gestão Democrática, pois para o MST os alunos precisam “vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social” (idem:20);
- A Auto-organização dos Estudantes, segundo o Movimento: “auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (idem:21)
- e ainda o desenvolvimento de atitudes e habilidades de pesquisa entre educandos e educadores, “pesquisa tem a ver com a análise da realidade (...) é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela. A investigação, neste sentido, qualifica a ação dos sujeitos na realidade” (idem:23).

Buscando consolidar essas novas práticas formativas entre educadoras e educadores, o MST propõe a criação de coletivos pedagógicos e de formação permanente, *“os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de auto-formação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST”* (idem:22).

A Pedagogia do Movimento, engendrada no interior do MST como fruto de sua história e da reflexão de seus militantes, é concebida enquanto perspectiva, objetivos firmados na luta por uma concepção transformadora e contra-hegemônica de educação. A sua implementação irá exigir um outro movimento: dessa vez “para fora”, que deverá ser capaz de conquistar, nos marcos institucionais, o direito a esse modelo de educação, produzido pelos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o conjunto das formulações teóricas do MST, seus pressupostos filosóficos e pedagógicos que retratam o acúmulo de suas vivências/experiências se somam a um movimento mais amplo, que envolve a articulação de diferentes organizações e movimentos sociais camponeses em prol da defesa do direito Por Uma Educação do Campo.

A Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo gestou-se a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado no ano de 1997, e significou um passo a mais na luta pela construção e materialização de uma proposta de educação voltada para as necessidades dos trabalhadores do campo.

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo. (Por Uma Educação do Campo: Declaração, Brasília, 2002, grifos no original)

No ano de 1998, essa Articulação Nacional - que contava com a participação do MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF - organizou uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica de Campo, a partir de encontros estaduais que reuniram diferentes movimentos sociais camponeses, reafirmando a importância de pensar o “Campo” na perspectiva dos camponeses e de seus movimentos, referendando a legitimidade da luta por políticas públicas específicas, e por um projeto de educação enraizado na cultura e na realidade dos trabalhadores do campo.

Esse movimento multiplicou-se para diversos estados e gerou ações e articulações de diferentes atores que passaram a se organizar em torno dessa luta. Como resultante dessa

mobilização e pressão dos movimentos sociais do campo é aprovada a Resolução 1/2002, do Conselho Nacional da Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o que representou, naquela ocasião, uma importante conquista dos movimentos camponeses no campo das políticas públicas para educação.

Para Caldart (2010:69) o Movimento Por Uma Educação do Campo possibilitou *“pensar os objetivos e conteúdos principais de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo em nosso tempo histórico, tendo no horizonte um novo projeto de sociedade, de ser humano.”*

No entanto, se por um lado, a luta do MST em conjunto com os diferentes movimentos e organizações de trabalhadores camponeses por uma escola do campo, já apresente alguns avanços no terreno das políticas públicas, por outro lado, o Movimento não desconsidera os entraves de se garantir na prática a efetivação de um projeto de educação comprometido com os valores e as necessidades dos povos do campo num contexto histórico desfavorável para os trabalhadores, por isso ressalta Caldart (2010:83),

Temos presente que as transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda de uma vez. E que trabalhamos dentro de condicionamentos sociais que talvez não nos permitam realizar todo nosso projeto de escola nesse momento histórico. Mas nossos objetivos formativos de futuro exigem que tentemos colocar a escola em movimento de transformação agora, que pode ser iniciado a partir de um aspecto ou outro, mas que precisa ser pensado ou projetado como totalidade e como processo, e um processo que para nós deve ser necessariamente coletivo. Podemos dar um passo de cada vez, mas se temos clareza sobre a direção de nossa marcha, temos mais força para continuá-la e também mais discernimento sobre quando e onde é possível dar passos mais largos e quais devem ser as lutas prioritárias e as tarefas que merecem nossa persistência, quem sabe de vida inteira.

A luta por uma escola do campo exigiu que os Movimentos Sociais Camponeses ocupassem também o terreno da disputa por políticas públicas como forma de consolidar os seus direitos. Essa disputa não se esgotou na conquista de leis específicas, ela se redimensionou para garantir o protagonismo desses sujeitos na concepção e implementação de um projeto político pedagógico para as escolas do campo. Por isso a luta já ultrapassa a escola e envolve todo um processo de formação de educadoras e educadores que irão trabalhar nessas unidades de ensino, nos cursos de licenciatura próprios para a educação do campo.

Os próximos capítulos procurarão abordar a realidade das escolas do campo apresentando quais as principais dificuldades vivenciadas por essas unidades que estão sob a administração do poder público e, finalmente, quais as possibilidades que se abrem com os

cursos de licenciatura em educação do campo que visam formar educadores “*que se dediquem a estudar e formular sobre a concepção de escola e sobre sua função social a partir da realidade dos trabalhadores do campo, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora*” (Caldart, 2010:7).

CAPÍTULO 3

A LUTA DO MST POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo as Diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel. É fundamental que os sujeitos que construíram as condições para que tivéssemos essas Diretrizes, continuem a acreditar que mudar é difícil, mas é possível¹².

No bojo das lutas pela redemocratização do país, década de 1980, a Educação do Campo é inscrita, enquanto tema estratégico, na agenda dos movimentos sociais.

Experiências de ações educativas engendradas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), do Movimento Eclesial de Base (MEB), prioritariamente, impulsionaram a defesa de uma concepção de Educação do Campo calcada no respeito à identidade cultural desses trabalhadores.

Nesse contexto, de efervescência dos movimentos sociais na luta por direitos universais, é promulgada a Constituição de 1988 apontando avanços no que concerne ao atendimento de algumas das demandas dos setores organizados da sociedade brasileira.

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. (Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas, 2007, Cadernos SECAD. SECAD/MEC. p.12).

¹² Fernan'des. Diretrizes de uma caminhada. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Kolling, Cerioli, OSFS e Caldart-orgs. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo. Nº 4.p.69

A década de 1990 foi ainda mais promissora no que tange a regulamentação - no marco institucional - de políticas voltadas para o reconhecimento dessa modalidade de ensino.

Em 1998 é criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” integrada, em sua origem, por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Universidade de Brasília (UnB); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e realizam-se duas Conferências Nacionais que irão pautar a Educação Básica do Campo.

Como fruto dessa articulação e pressão social é instituída - pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - a Resolução CNE/CEB 1/2002 normatizando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representou - para o conjunto dos sujeitos sociais coletivos que compartilhavam a perspectiva de uma educação vinculada à realidade do campo, de seus povos, sua cultura e seus saberes – um aumento da expectativa com relação a um possível compromisso do Estado em assegurar o atendimento escolar, enquanto direito dos povos do campo, dentro da sua ótica de ensino. Fernandes, à época, ao analisar as Diretrizes aprovadas, salientava:

A aprovação das diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil Rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno (idem:62-63).

Ainda que otimista com as possibilidades vislumbradas a partir da aprovação dessas Diretrizes, o autor – membro do Setor de Educação do MST – já apontava o risco das mesmas não serem implementadas, tendo em vista o conflito de interesses inerente à sociedade de classes que, em seu atual estágio - sob a hegemonia do grande capital privilegia outro modelo de desenvolvimento para o campo. O que, segundo ele, deve implicar na tarefa de mobilização permanente dos trabalhadores para fazer valer os seus direitos conquistados.

Nesse sentido, se por um lado existiram conquistas no âmbito legal, elas estiveram longe de se materializar em sua plenitude no espaço real, se levamos em conta os dados levantados pela Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária

no Brasil – PQRA, realizada pelo INCRA em 2010. A pesquisa assinala que existiam 107.432 escolas no meio rural no ano de 2002, enquanto que em 2009 apenas 83.036 dessas escolas se mantinham funcionando. O que representou um fechamento de 24.396 escolas em áreas rurais (fonte: site MST).

Essa contradição é mais gritante se considerarmos que o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo estabelece a garantia - por parte da União, Estados, DF e municípios – da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas comunidades rurais, entretanto os dados da PQRA apontam para a diminuição das Unidades de Ensino nas áreas rurais, o que provoca a seguinte reflexão: Será que a Resolução do Conselho Nacional de Educação entrou realmente em vigor ou se mantém apenas como “*letra morta*” confirmando a preocupação apresentada por Fernandes no início desse capítulo?

Ainda que as lutas pela Educação do Campo tenham conquistado leis que asseguram, não só o direito à educação, com também, o respeito a sua identidade cultural e o seu modo próprio de vida social, esses trabalhadores e suas famílias seguem enfrentando uma dura realidade para garantir a sua existência num espaço cada vez mais polarizado pela disputa entre um modo de produção agrícola voltado para a reprodução da vida (agricultura familiar/camponesa) e a chamada agricultura capitalista ou “agronegócio”, que é a agricultura subordinada aos interesses do capital.

Esse embate de projetos que reverbera em todo tecido social camponês - pois envolve a disputa de concepções diferenciadas de reprodução da existência e desenvolvimento no campo - interfere diretamente nos direitos que serão assegurados a esses trabalhadores e a serviço de que interesses irão se colocar. O modelo que vem sobrepondo-se hegemonicamente em nosso país tem privilegiado o agronegócio e a produção de *commodities* em detrimento da produção calcada nas necessidades alimentares das populações, e segundo essa lógica, os camponeses e suas famílias perdem cada vez mais espaço para o latifúndio e a agricultura mecanizada/ industrial. Para Caldart,

O projeto hoje hegemônico de desenvolvimento do campo, que significa na verdade um projeto de expansão do capital no campo tem como característica principal o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado e como traço fundamental de seu paradigma tecnológico uma tendência de crescente artificialização da agricultura, transformando-a num ramo da indústria, e buscando subordinar a natureza aos interesses das empresas capitalistas ou da valorização do capital. (Caldart, 2010:230-231)

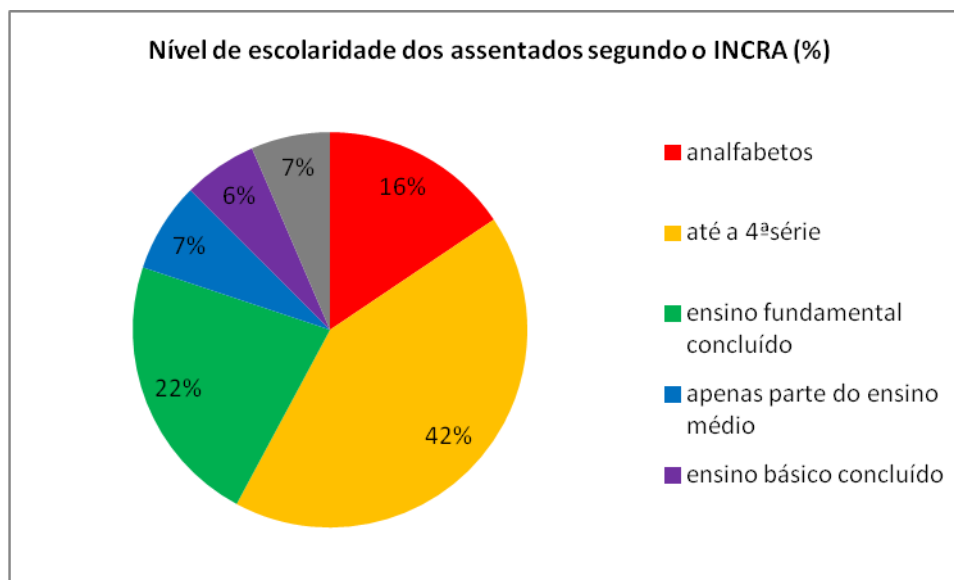
O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem protagonizado, neste ano de 2010, uma ampla Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo buscando envolver a sociedade e os diversos sujeitos sociais coletivos no debate sobre o ataque que significa para as populações do campo o fechamento das escolas nas suas áreas. Erivan Hilário, dirigente do MST afirma em entrevista publicada no site do Movimento

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola. (Hilário. Fechamento de Escolas do Campo é retrocesso. Por Luiz Felipe Albuquerque. Entrevista retirada do site do MST em 05.10.2010)

Este cenário, extremamente desfavorável para os camponeses e conseqüentemente para a efetivação de propostas pedagógicas comprometidas com um projeto de campo dentro da ótica desses trabalhadores, fica mais explícito se considerarmos os demais dados da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária (PQRA).

De acordo com o INCRA (fonte site MST), o Brasil possui 923.609 famílias que vivem em 8.763 assentamentos, numa área de 75,8 milhões de hectares. Nesse contexto populacional, de acordo com os dados, 15,58% não são alfabetizados; 42,27% cursaram apenas até a antiga 4ª série; 22,27% concluíram o ensino fundamental; 7,36% cursaram uma parte do ensino médio e apenas 6,04% concluíram o Ensino Básico (do Ensino Fundamental até o Médio). A pesquisa assinala que os piores indicadores estão nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, logo em seguida vem a região Norte. No Nordeste do país o índice de analfabetos é de 18,41% entre as populações assentadas, no Centro-Oeste este índice é de 13,86% contra 11,06% na região Norte.

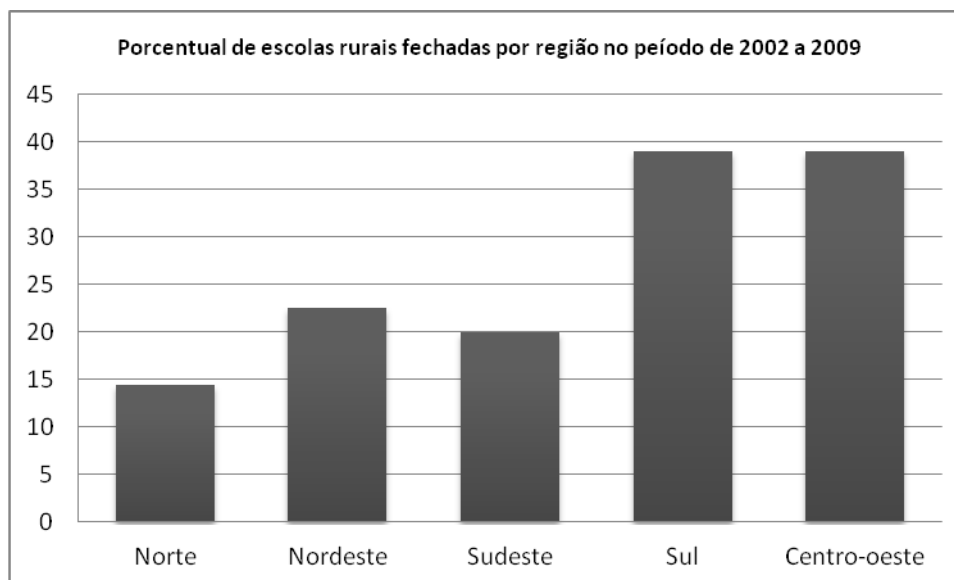
Gráfico 1: Nível de escolaridade dos assentados (em %)



Fonte: INCRA.

Com o fechamento de 24.396 no campo houve uma redução de mais de 39% de estabelecimentos de ensino nas regiões Sul e Centro-Oeste. Na região Nordeste isso significou uma redução de 22,5% escolas enquanto na região Sudeste significou a perda de 20% das unidades. Já no Norte do país foram fechadas 14,4% das escolas em áreas rurais. Segundo o INCRA, como consequência, observa-se a queda do número das matrículas nessas áreas neste período (2002/2009): de 7.916.365, nos anos iniciais da pesquisa, para um total de 6.680.375 matrículas, ao final da mesma. Nesse sentido não podemos deixar de considerar que estamos vivenciando um período de refluxo de conquistas, ainda que a partir de 2002 a luta tenha dado um salto qualitativo no que concerne a garantia legal do direito à educação no campo, a materialidade da situação das escolas denuncia que essas lutas não tem sido suficientes para garantir de fato esse direito nas áreas da Reforma Agrária.

Gráfico 2: Porcentual de Escolas Rurais fechadas por Região (2002-2009)



Fonte: site MST.

Para além do fechamento das escolas, que prejudica o atendimento escolar dos camponeses e seus filhos nas suas regiões de moradia, existem outros agravantes que incidem diretamente na qualidade do ensino ofertado. Em 2007 o documento elaborado pelo INEP/MEC – Panorama da Educação do Campo, Brasília/DF – constatou que 59% das escolas que oferecem o ensino básico na área rural, especialmente aquelas que estão restritas ao ensino fundamental, funcionam com turmas multisseriadas¹³ ou unidocentes.

Esses professores, que trabalham em escolas multisseriadas acumulam, de acordo com o documento, outras tarefas administrativas voltadas para o funcionamento da escola, chegando, não raras às vezes, a conciliar atividades de limpeza e preparo da merenda escolar.

O documento também chama à atenção para a precariedade da estrutura física das escolas, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores - o que ocasiona uma alta rotatividade desses profissionais comprometendo todo o processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos profissionais que permanecem nessas unidades o documento alerta que geralmente são os que não possuem a formação adequada, e que tão logo adquirem maior escolaridade, se transferem para a cidade.

¹³ As classes multisseriadas tem alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor o que torna a unidocência e a multisseriação termos equivalentes (INEP/MEC, 2007:25).

De acordo com o INEP, 6.913 funções docentes estão sendo exercidas em escolas rurais por professores que possuem apenas o ensino fundamental e que, não possuem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maior incidência desses professores leigos é observada nas regiões norte e nordeste.

Além da sobrecarga de trabalho esses profissionais precisam enfrentar outras dificuldades como o próprio acesso à escola - em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção – e os baixos salários, que segundo o documento são inferiores aos pagos nos grandes centros urbanos.

A pesquisa registrou que para trabalhar nas séries iniciais nas áreas rurais um professor recebe em média R\$ 452,00, enquanto na área urbana a média salarial para este segmento é de R\$ 766,10. Nas séries finais, os professores das escolas rurais recebem em média R\$ 558,60, para uma média de R\$ 907,00 percebido nas áreas urbanas.

Todo esse contexto compromete, sem dúvida, a garantia de uma educação pública, de qualidade e voltada para os interesses e necessidades dos educandos das escolas do campo. No estado do Rio de Janeiro, particularmente, os trabalhadores rurais enfrentam ainda mais um agravante: o não reconhecimento legal das áreas rurais nos municípios.

3.1 – SOBRE O CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

De acordo com Alentejano¹⁴ (2011), o estado do Rio de Janeiro, tem sido palco de lutas pela terra desde os anos de 1950, quando não apenas o Rio, como nas diversas partes do país, eclodem as lutas por terras na esteira do debate pela Reforma Agrária.

Especificamente no Rio de Janeiro, segundo o autor, essas áreas se encontravam em processo de urbanização e atraíam especuladores com interesses de exploração de caráter urbano. À exceção foi o Norte Fluminense onde os conflitos se concentravam em terras que pertenciam ou eram utilizadas por usinas de açúcar e álcool.

No caso da Baixada Fluminense, havia um objetivo inicial de construir um cinturão verde para abastecer a cidade do Rio de Janeiro, que se encontrava em plena expansão. No entanto, a área, registra o autor, transformou-se em pólo de especulação, uma vez que

A maioria dos grandes proprietários de terras e grileiros do local optaram pela erradicação dos laranjais ali existentes, expulsão dos lavradores e sua

¹⁴ Esta seção está fundamentada no artigo: O Norte Fluminense, a Luta pela Terra e a Política de Reforma Agrária no Estado do Rio de Janeiro. Alentejano, Paulo R. R. in Pedlowski, M; Oliveira, J. C.; Kury, K. A. Desconstruindo o Latifúndio – A Saga da Reforma Agrária no Norte Fluminense. RJ. Apucuri. 2011.

substituição por loteamentos urbanos ou, nas áreas mais distantes, pelo gado, tradicional forma de mascarar a ação especulativa, aguardando os efeitos valorizadores da expansão urbana. (idem:53)

A explosão populacional também favoreceu esse processo de urbanização, uma vez que no período de 1950 a 1970 observou-se um crescimento populacional na ordem de 340% nas áreas de Caxias, São João do Meriti, Nova Iguaçu e Nilópolis, enquanto no Rio de Janeiro o crescimento registrado foi de 80%.

O Estado, por sua vez, também reforçou essa configuração urbana da Baixada Fluminense, com a instalação de indústrias na região, entre elas: a Refinaria de Duque de Caxias e a extinta fábrica Nacional de Motores.

Apesar disso os lavradores mantiveram-se organizados e resistindo nessas regiões, inicialmente como destaca Alentejano, contaram com o apoio do Partido Comunista (PC) – nos anos de 1950/60 – e, posteriormente esteve à frente das ocupações a FALERJ (Federação das Associações de Lavradores do Rio de Janeiro), organizada pelo PC.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, na gestão de Roberto Silveira (1958/61) o governo articula políticas para apaziguar essas áreas de conflito, assentando os lavradores e buscando trazê-los para sua tutela. O Plano Piloto da Ação Agrária, transformado, por pressão do legislativo estadual no Plano de Colonização de Terras Devolutas desapropriou diversas áreas garantindo a permanência dos “*posseiros*” na terra. Foram criadas Associações de Lavradores e uma Federação, independente do controle do PC, e sob a influência do governo e de seu partido o PTB.

Nos anos que se seguiram, sob a gestão de Badger Silveira, novas forças políticas se voltaram para a organização dos camponeses, entre elas destacam-se a atuação dos Círculos Operários Católicos e o jornal “Luta Democrática” organizado por Tenório Cavalcanti.

Como desdobramento dessas lutas – nesse período (anos 1950/60) – foram realizadas uma série de desapropriações pelo governo estadual no Rio de Janeiro. O autor sublinha o grau de radicalização existente nesses conflitos pela terra, pontuando que essas desapropriações significaram mais de 50% do percentual total de desapropriações realizadas em âmbito federal, apesar de toda a disputa que envolvia a tentativa de consolidação de uma ocupação urbana dessas regiões.

O golpe militar de 1964 e a forte repressão que se abateu contra o movimento camponês desorganizou esse ciclo de mobilizações. As áreas que já haviam sido desapropriadas começaram a ser devolvidas aos antigos proprietários ou a grileiros que alegavam ter direito às terras. Um dos elementos que contribuía para a devolução dessas

terras era a alegação de seu caráter urbano, sendo, por isso, consideradas inadequadas para o uso agrícola.

Entretanto, apesar da repressão, o autor salienta que a luta pela terra persistiu e aponta os registros da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) onde se pode observar a permanência de conflitos em diversas áreas, alguns que inclusive, chegaram a lograr êxito junto ao governo, alcançando desapropriações em pleno período da ditadura.

O registro desses conflitos, num período de intensa repressão, indica que, apesar da perseguição às lideranças que se formaram no pré-64, o sindicalismo que se implanta, desde 1962, a partir das associações de lavradores, acaba por servir, embora de forma bastante desigual, de acordo com as regiões em questão, de porta-voz de pelo menos parcela dos trabalhadores envolvidos na luta por terra. Um desses casos resultou inclusive numa das raras desapropriações de terras feitas nos governos militares: a da fazenda Conceição do Suruí, em Magé, em 1972, permitindo que tradicionais ocupantes, sofrendo ameaças de expulsão, permanecessem na terra. (idem:58)

Alentejano ressalta que, na década de 1970, os maiores pólos de conflito se concentram nas regiões da Bahia da Ilha Grande e nas Baixadas Litorâneas uma vez que, essas regiões se tornam *alvo privilegiado das empresas imobiliárias e de construção civil, interessadas em expandir as áreas de veraneio para as classes média e alta da capital.*

Na década de 1980, a Baixada Fluminense volta a ser palco das principais lutas pela terra no Rio de Janeiro, originadas por ocupações e conflitos fundiários. No entanto, se observa uma alteração dos sujeitos em confronto. Enquanto nos anos de 1950/60 a disputa envolvia basicamente: posseiros e grileiros, na década de 1980 as tensões ocorrerão a partir de ações de desempregados e subempregados de bairros pobres e periferias das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro.

O contexto e os personagens envolvidos são distintos. O contexto não é o da resistência ao avanço da especulação, mas o da fuga das mazelas do mesmo processo de urbanização para o qual foram empurrados compulsoriamente milhões de brasileiros. Os envolvidos nos conflitos não são lavradores ou posseiros que cultivavam a terra e se vêm ameaçados de expulsão ou que já expulsos buscam uma nova área para plantar, mas trabalhadores que por estarem vivendo em más condições, assolados pelo desemprego, a exploração no trabalho, o subemprego, as más aposentadorias, a violência, as precárias condições de moradia, vêm como alternativa retornar ao campo – no caso dos que haviam migrado para as áreas urbanas em décadas passadas – ou se direcionar para este – no caso dos que sempre habitaram áreas urbanas. (idem: 61)

Já nos anos 1990 percebe-se *um deslocamento espacial das lutas pela terra no Rio de Janeiro*, e os maiores conflitos passam a se concentrar em regiões do Norte Fluminense e das Baixadas Litorâneas.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que não havia obtido êxito na década de 1980 em consolidar o seu trabalho no estado – retorna ao Rio de Janeiro nesse período (década de 1990). A FETAG, por sua vez, reorienta a sua atuação – que entre os anos 1980/90 se manteve crítica às ocupações de terra – passando a apoiar as ocupações. Tais fatores, de acordo com Alentejano, potencializaram as tensões e ampliaram as lutas pela terra no estado.

Foi com o retorno do MST ao Rio de Janeiro (...) que foram organizadas as primeiras ocupações de terras de usina no estado. Entretanto, durante um tempo, estas se limitaram à periferia da região canavieira, isto é, os municípios de Macaé e Conceição de Macabu. Somente em 1997 a atuação do MST atingiu o coração da região, quando foram ocupadas as terras da Usina São João, situada a 7 km do centro de Campos. Posteriormente, novas áreas de usinas falidas foram ocupadas na região. Das 27 ocupações feitas no NF em terras de Usina, das quais 21 realizadas pelo MST (77,8% do total), 13 áreas foram conquistadas (48,1%) e outras 6 continuam ocupadas (22,2%). Nos demais 8 casos (29,6%), as Usinas conseguiram a reintegração de posse e o bloqueio dos processos de desapropriação. Ao todo, 8 usinas tiveram terras ocupadas, sendo que 5 tiveram terras desapropriadas e as outras 3 têm terras sob ocupação. (idem: 63)

No entanto, de acordo com o autor, as novas ações do MST nos anos 2000 passaram a priorizar as regiões do Norte Fluminense. Essa opção, deveu-se a uma caracterização negativa compartilhada por *estudiosos, mediadores, militantes, técnicos e sindicalistas rurais acerca dos assentamentos da Região Metropolitana, bem como as próprias dificuldades que o movimento enfrentou em sua primeira investida no estado* (idem:63), devido ao forte caráter urbano dos municípios que compõem as periferias dos grandes centros.

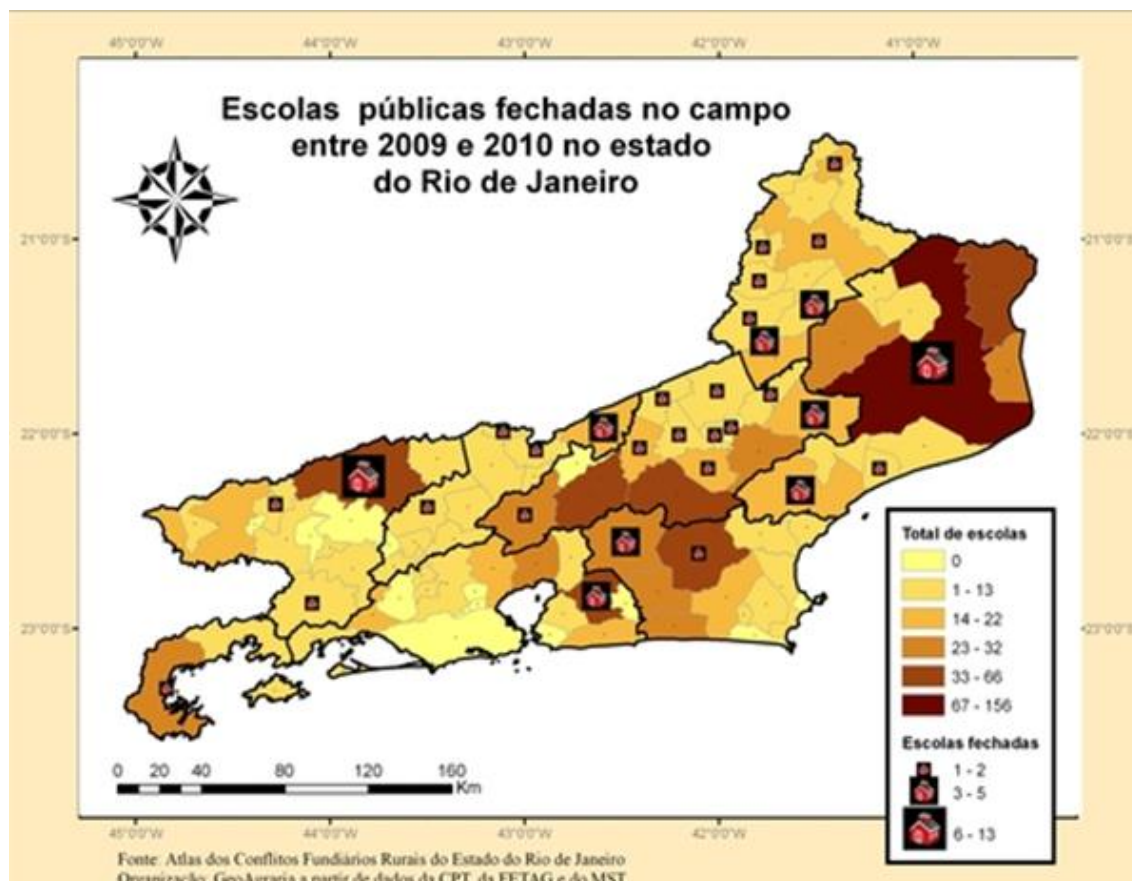
Apesar de todas as dificuldades, o autor sublinha que a luta pela terra no estado do Rio de Janeiro obteve êxitos no que tange a conquistas pelos trabalhadores de ações de governos favoráveis a reforma agrária.

3.2 – ESCOLAS RURAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A DISTÂNCIA ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E À GARANTIA FORMAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A realidade das escolas do campo no estado do Rio de Janeiro é semelhante a dos demais estados do país. Entre os principais problemas encontrados se destacam: o fechamento das escolas nas áreas rurais; as péssimas condições das estradas; a falta de transporte escolar; a precarização e falta de estrutura dos prédios onde funcionam as escolas; a

falta de equipamentos e materiais pedagógicos; e a ausência de um Projeto Político Pedagógico elaborado a partir da realidade dos trabalhadores do campo.

O período de 2009/2010 registrou um aumento no índice de escolas fechadas em áreas rurais do estado, conforme podemos ver no mapa a seguir:



De acordo com pesquisa publicada na Revista “Poli: Saúde, Educação e trabalho”, edição de outubro de 2010¹⁵, apenas no município de Campos do Goytacazes, região do Norte-Fluminense registrou-se o fechamento de doze escolas rurais naquele ano.

Segundo a matéria, pelos dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campos existem cento e quatro escolas rurais neste município, sendo que, apenas vinte unidades oferecem todo o ensino fundamental – primeiro e segundo segmento – nas outras oitenta e uma escolas só é ofertado o primeiro segmento.

A pesquisa registra que a oferta não é suficiente e que a demanda é bem maior nas distintas modalidades de ensino, o que acaba ocasionando a falta de estímulo e evasão por parte dos alunos.

¹⁵ Escolas Rurais no Brasil: Um Retrato. Leila Leal & Raquel Júnia. Revista POLI: Saúde, Educação e Trabalho. Ano III. Nº 13 – Set./Out. 2010. EPSJV. FIOCRUZ.

Já na Baixada Fluminense, dados da Secretaria Municipal de Nova Iguaçu demonstram que de cento e vinte e cinco escolas que constituem a rede municipal, apenas doze estão localizadas em áreas rurais, atendendo a uma demanda de quase três mil alunos. O problema se agrava uma vez que até o ano de 2006 o poder público não reconhecia a existência de áreas rurais no município, o que conseqüentemente dificultava o reconhecimento da população rural e de suas demandas específicas.

O panorama apresentado na região Centro-Sul do estado, de acordo com a pesquisa, não parece diferente das demais regiões e, segundo a Secretaria Municipal de Educação do município de Pirai existe uma grande demanda por escolas rurais na região. A rede municipal possui vinte escolas, sendo seis rurais e catorze localizadas em áreas urbanas. As escolas rurais atendem apenas duzentos e sessenta e sete alunos, e as urbanas a mais de cinco mil e trezentos alunos, sendo que o órgão identifica que mais de trezentos alunos atendidos pelas escolas urbanas, residem em áreas rurais, necessitando se deslocar até a cidade para estudar.

Esses dados, que refletem o cenário de algumas regiões do estado do Rio de Janeiro, no que tange a garantia de escolas nas áreas rurais, confirmam o quadro nacional apontado no início do capítulo, de uma realidade que se distancia cada vez mais das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo em sua trajetória de luta, pela garantia do direito a uma educação do campo.

Muitas vezes, a própria existência física de uma escola em um assentamento não é suficiente para garantir de forma plena o direito à educação aos filhos desses trabalhadores, se tomarmos como base as péssimas condições em que se encontram essas escolas, a falta de profissionais qualificados e a falta de integração do trabalho que é realizado na escola com a realidade dos assentamentos.

Todas essas questões precisam ser consideradas ao analisarmos a proposta de educação do campo enquanto perspectiva.

3.3 - ESCOLA MUNICIPAL MST: DA CONQUISTA DO DIREITO ÀS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENGAJADA COM OS PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO

“A Escola diferente que queremos só será possível se a construirmos coletivamente. Ninguém vai fazer esta Escola por você e você sozinho não vai fazer esta Escola. Juntos, alunos, professores, pais, Assentamentos, todo o MST, conseguiremos fazer este sonho virar realidade, aqui e agora” (MST, 1999, Cad. de Formação nº18)

A questão chave que norteia esta seção é: Qual é o espaço real que se apresenta aos trabalhadores – no atual contexto histórico – que possibilita transformar sonhos em realidade? Em se tratando da Escola Pública, quais são as possibilidades, diante das atuais políticas públicas educacionais e do próprio contexto que conforma o ensino público em nosso país – situação das escolas, dos professores, entre outras questões – de se materializar no interior de uma escola da rede oficial de ensino, ainda que situada em um assentamento, uma prática pedagógica alicerçada nos pressupostos formulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?

Observamos, cada vez mais, que as políticas e as práticas que organizam a educação pública em nosso país, coadunam com interesses particularistas do empresariado/das corporações, organizados principalmente, a partir do Compromisso Todos Pela Educação. Nesse contexto o MST ergue a bandeira da educação pública e assume mais esse desafio, *“pegando firme juntos, conseguiremos romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura”* (idem:4).

A seguir buscaremos apresentar o contexto que envolve a ação pedagógica em uma escola de Assentamento, a Escola Municipal MST, situada no município de São Francisco do Itabapoana, a partir de observações de seu cotidiano de trabalho. Para tanto se faz necessária uma breve contextualização do cenário social que envolveu a conquista do Assentamento e posteriormente da escola.

3.3.1 – O Assentamento Zumbi V

O Assentamento Zumbi V, onde se situa a Escola Municipal MST é fruto da conquista e da retomada do trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Alentejano¹⁶, o MST começa a consolidar o seu trabalho em Campos entre dezembro de 1996 e janeiro de 1997, quando ocupa a Usina São João. Para que esse trabalho fosse efetivado o Movimento lançou mão de dirigentes de outros estados e regiões que se transferiram para o Rio a fim de realizar um trabalho de base com famílias que se identificassem com a proposta do MST assim como mapear áreas para serem ocupadas.

¹⁶ ALENTEJANO. Paulo R. R. ET AL. Zumbi dos Palmares. Cartilha. São Gonçalo: UERJ. 200

Segundo o autor, esse processo de mobilização e conscientização das famílias, organizado pelo MST, também contou com o apoio de igrejas, partidos e sindicatos.

Nesse período a economia do município passava por uma crise, fruto da decadência da atividade canavieira, o que resultou no endividamento dos usineiros e em demissões de diversos trabalhadores. Somou-se a isso um aumento no número de trabalhadores bóias-frias, em condições clandestinas e o incremento do êxodo rural, ampliando a favelização urbana.

A ocupação da Usina São João foi realizada na madrugada do dia 12 de abril de 1997, e foram mobilizadas duzentas famílias, oriundas de favelas de Campos, assim como desempregados de bairros próximos e municípios vizinhos.

Alentejano sublinha que o processo de desapropriação das terras da Usina permanecia parado há mais de um ano, uma vez que o governo da época, sob a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, não reconhecia a demanda de Reforma Agrária nessa região.

Foi necessária então muita pressão, por parte do MST, para que o INCRA finalmente efetivasse a desapropriação.

Após a desapropriação, a Usina de São João foi denominada como Assentamento Zumbi dos Palmares e dividida, segundo o autor, em cinco agrovilas: Zumbi I, na entrada do Assentamento – localidade chamada Porto dos Bondes; Zumbi II, comunidade localizada em Jacarandá; Zumbi III, em Santa Ana; Zumbi IV, em Campelo; e Zumbi V, no Cajueiro – município de São Francisco do Itabapoana.

Sobre o Assentamento Zumbi V, o autor registra que o mesmo é formado por 72 famílias, entretanto nem todas participaram do processo de ocupação e acampamento.

Por não terem vivenciado todo esse processo de ocupação e resistência, muitos assentados não adquiriram os laços sociais que se constroem nesses momentos. E por isso não identificam o Assentamento enquanto um espaço de luta e mobilização.

Alguns outros problemas, para além da desmobilização, são elencados, tais como: a falta de atendimento, por parte do poder público, das demandas das famílias e do Assentamento. Problemas como transporte e a falta de um posto médico estão entre as principais reclamações dos assentados.

A unidade mais próxima de atendimento médico está localizada em Floresta, e são necessárias duas horas de caminhada para realizar um percurso que, de carro ou moto, se faz em quinze minutos. Sobre a produção realizada o material aponta,

A produção do Zumbi V é basicamente o abacaxi, causando assim um grande problema de monocultura. Isso ocorre, pois os interesses dos atravessadores estão voltados para tal produção (...). A relação com os

atravessadores também é conflituosa, pois, eles são os únicos que conseguem escoar a produção, já que os assentados não têm caminhão próprio que se destine a fazer esse trabalho. Sendo assim os produtores ficam dependentes dos atravessadores e dos preços que eles se propõem a pagar (...). Algumas alternativas já estão sendo buscadas para amenizar esse problema. Uma delas é a feirinha montada pelos praticantes da agroecologia, em Campos, da qual alguns assentados participam. A venda ainda é baixa, parte da mercadoria sobra, e ainda pagam pelo transporte até o local. Isso porque o INCRA ainda não disponibilizou crédito para a compra do caminhão que garantiria o abastecimento de CEASA e grandes feiras no centro.

Desse modo, a conquista da terra não esgota o processo de luta e mobilização que se fazem necessários para que os assentados garantam a efetivação de seus direitos básicos e a reprodução da sua existência.

Uma importante conquista, dos assentados do Zumbi V, foi à implantação da Escola Municipal MST no interior do Assentamento, fruto da pressão desses trabalhadores sobre a Prefeitura de São Francisco do Itabapoana, no ano de 2001.

3.3.2 – A escola

Depois de um grande engenho, dobra-se à direita, e depois de passar por um pequeno povoado, chega-se à estrada de terra. Pergunta-se a um e a outro onde é a localidade chamada Floresta e depois onde é Cajueiro, local onde se encontra o assentamento Zumbi V. Em um descampado se avista uma pequena casa verde e branca onde está escrito: Escola MST¹⁷

A Escola Municipal MST está localizada no interior do Assentamento Zumbi V – área rural do município de São Francisco do Itabapoana – e possui vinte e três alunos na faixa etária entre cinco e doze anos, que residem com suas famílias no assentamento¹⁸.

A instituição, que compõe a rede oficial de ensino, atende a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, funcionando apenas com quatro profissionais: duas professoras, sendo que uma delas acumula a função de diretora da unidade e mais duas profissionais para serviços gerais, limpeza e confecção de merenda escolar.

É importante ressaltar que essas profissionais não são concursadas, trabalham sob o regime de contrato e recebem aproximadamente um salário mínimo. A diretora da escola, que acumula dupla função, possui o terceiro grau completo e a outra professora possui habilitação

¹⁷ Escolas rurais no Brasil: um retrato. Revista Poli: saúde, educação e trabalho. Ano III. n° 13.set./out. 2010, p.3.

¹⁸ Esta parte da pesquisa resulta, prioritariamente, de observações feitas pela pesquisadora, em visita à Escola Municipal MST, em agosto do ano de 2010 – a escola tinha, então, nove anos de funcionamento.

em nível médio. Ao todo, desde a implementação da escola, nos foi informado que sete profissionais trabalharam na unidade, sendo que, apenas dois eram concursados, um deles permaneceu por um ano na escola e o outro por dois anos, solicitando transferência após este período.

As aulas acontecem apenas em meio turno, e os alunos estudam das 7 horas e 30 minutos até as 11 horas e 30 minutos em turmas multisseriadas, ou seja, duas turmas atendem a alunos de séries diferentes com um mesmo professor.

O espaço físico da escola é restrito, uma pequena casa com três salas de aula, uma cozinha e dois banheiros, não possui refeitório e os alunos fazem suas refeições – café da manhã e almoço – nas salas de aula.

Durante a visita à escola procurei levantar algumas questões junto às professoras de forma a confrontar a proposta pedagógica do MST com a prática exercida por essas profissionais em uma escola de assentamento que leva o nome do movimento.

As questões que nortearam o roteiro de investigação da pesquisa se propunham a discutir com as professoras os pressupostos políticos pedagógicos, acumulados pelo MST, durante a sua trajetória de *ocupação* da escola, de forma a identificar se os mesmos eram considerados no Projeto Político Pedagógico da escola¹⁹ e conseqüentemente na prática dessas profissionais. Abriu-se espaço também para que elas apresentassem possíveis dificuldades encontradas em trabalhar com tais pressupostos naquela realidade escolar.

Inicialmente foram considerados os “valores” propugnados pelo movimento: o companheirismo; a solidariedade; a responsabilidade; o trabalho enquanto prática formativa; a importância da coletividade e da divisão de tarefas e a importância da formação da consciência visando o engajamento nas lutas.

Em geral as professoras responderam as perguntas concordando com os princípios do MST e dando exemplos de como elas entendem que estes pressupostos são adotados no cotidiano do trabalho da escola. Relataram ser comum na comunidade a ajuda mútua, que os assentados costumam dividir e trocar, entre eles, o que produzem. Nesse sentido, consideram natural que a escola reafirme tais valores, nas conversas, em trabalhos de grupo e demais atividades realizadas.

¹⁹ Não foi oferecido a pesquisadora o acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, nesse sentido foram considerados os relatos das profissionais.

Em relação ao material didático as professoras informaram que utilizam os que são enviados pelo MEC de acordo com o Programa Escola Ativa²⁰ e que consideram um avanço uma vez que ajudam a escola a trabalhar a partir de elementos concretos que fazem parte da realidade das áreas rurais – como hortas, cooperativas agrícolas, dentre outros, presentes na vida de seus alunos. Em seus depoimentos as professoras não se referiram a utilização dos materiais didáticos enviados pelo MST para a escola.

Apontaram a dificuldade que os profissionais que trabalham na escola encontram para chegar ao local de trabalho, como um elemento que demarca, na prática, o compromisso desses profissionais com os alunos e com a comunidade, o que, segundo as professoras é muito valorizado por alunos e pais contribuindo para difundir valores como responsabilidade e compromisso com a coletividade. No entanto sinalizam enquanto dificuldade a própria natureza individualista e egoísta que algumas crianças apresentam ao não querer dividir materiais e outros objetos pessoais. Ainda assim reforçam que tais conflitos são trabalhados e dirimidos em sala de aula.

Já sobre o papel formador do “trabalho”, a importância de realizar tarefas coletivas e o engajamento nas lutas que surgem e/ou podem surgir no assentamento, as professoras sublinham que procuram dividir tarefas com os alunos ao realizar determinadas atividades em sala de aula, como recorte e colagem, por exemplo. Nesse caso, os alunos já sabem que ao final precisam deixar a sala limpa e arrumada. Informam ainda que os alunos já participaram de atividades como reflorestamento e plantio de mudas no assentamento; que a escola teve uma horta, fruto do trabalho coletivo dos assentados junto à escola, e que todos cuidavam da mesma. Mas que não existe uma metodologia formal, adotada pela escola, que inclua o trabalho enquanto prática formativa, exceto nesses casos onde surge a oportunidade de realizar atividades com os alunos para além do espaço escolar.

Sobre as lutas que envolvem o assentamento a resposta é de que existe uma forte interação da escola com o assentamento, que os pais são participativos e freqüentam as reuniões realizadas na escola. As professoras afirmam que sempre que possível também participam das reuniões convocadas pelo assentamento, principalmente a diretora que está na escola desde a sua fundação. Citam que a luta pela manutenção da escola é uma questão candente, que por algumas vezes chegou à informação de que a Prefeitura pretendia desativar

²⁰ “O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantação nas escolas de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores”(Portal MEC, consulta em 03/11/2011).

a escola (não sabem dizer se o risco era real ou tratava-se de boatos), fato que sempre gera/gerou uma ampla mobilização das famílias em defesa da unidade.

Destacam como um elemento limitador, que dificulta uma maior participação das profissionais nas questões do assentamento e o desenvolvimento de atividades extra-classe com os alunos: a “falta de tempo”, uma vez que a escola funciona apenas em meio turno e que após o encerramento das atividades nessa unidade elas realizam outras funções fora daquela comunidade.

Um segundo bloco de questões buscou abordar temas como: uma proposta educacional vinculada à realidade dos alunos; a formação integral dos educandos (considerando nesse ponto realização de atividades físicas/desportivas e artísticas); a formação de sujeitos críticos; a auto-organização dos alunos; a democracia e por fim a utilização de um processo de avaliação que, de acordo com o MST, deve ser coletivo e participativo, envolvendo pais, alunos e profissionais da escola nesse processo auto-avaliativo.

Quando indagadas sobre o vínculo dos conteúdos trabalhados na escola com a realidade dos alunos as professoras mais uma vez responderam de forma afirmativa, disseram que a demanda muitas vezes parte das próprias crianças, que buscam elos entre o que é apresentado pelas professoras e a sua realidade cotidiana. Citaram como exemplo que a diretora/professora regente, certa vez, ao trabalhar com uma turma de educação infantil tendo por base um material que apresentava a vogal “O” relacionando-a com um personagem chamado “Olavo”, foi questionada por um aluno: *“Tia, não é O de Olavo, é O do Ovo da minha galinha!”* E que, a partir desse momento o “O” passou sempre a ser trabalhado como “O do Ovo da minha galinha”.

Sobre o tema da formação integral dos alunos e a realização de atividades físicas e artísticas, as profissionais apontam as dificuldades devido a falta de estrutura da escola: Identificam riscos em realizar atividades do lado de fora uma vez que não há um muro que impeça os alunos de correr para áreas onde passam veículos (carros, motos, caminhões), apontam ainda que a escola não tem uma quadra ou mesmo um campinho para que os alunos possam jogar futebol, por exemplo. Também não possuem materiais específicos para a prática de esportes (como bola etc), e que falta um profissional qualificado nas áreas de educação física e artes, embora, no caso das artes, as professoras afirmaram que procuram trabalhar com seus alunos a partir da própria experiência profissional que acumularam no exercício da docência. Elas sugerem que seria interessante se de vez em quando fossem até a escola professores de Educação Física e Artes para desenvolver com os alunos essas atividades,

desse modo elas poderiam se apropriar dos conhecimentos específicos dessas áreas possibilitando um melhor desenvolvimento do trabalho delas com os alunos. Aqui também se aponta a “falta de tempo” como limitador para realizar estas atividades.

Quanto a formação crítica dos alunos, o estímulo a sua auto-organização, a democracia e o processo de avaliação, as professoras responderam que buscam *conversar* sempre com os alunos acerca dos problemas da realidade (injustiças, processos de exploração) incentivando os mesmos a se posicionarem sempre de acordo com o que acreditam. Que os alunos participam de atividades organizadas pelo MST, como encontro dos Sem-Terrinha.

Sobre a participação e auto-organização dos alunos: apontam que em geral eles são muito participativos e que tarefas que demandam uma maior organização entre eles, como trabalho em grupos, são realizadas sem maiores problemas. Ao serem perguntadas se os alunos se organizam a ponto de sugerirem para as professoras algum tema ou alguma atividade que gostariam de realizar, as profissionais responderam que nunca aconteceu, partindo das professoras as sugestões das mesmas.

Sobre os temas: democracia e avaliação participativa, as profissionais relataram que o ambiente escolar é bastante democrático, “*a escola está sempre aberta a todos e a qualquer discussão*”, que não existe um tratamento diferenciado entre os profissionais, independente da função em que atuam, e também entre profissionais e alunos, todas as opiniões e críticas são respeitadas e consideradas. Quanto ao processo de avaliação adotado pela escola: afirmam que a avaliação é constante, que os pais são bastante participativos e que realizam reuniões para discutir o trabalho realizado na escola, que são considerados outros aspectos para além das notas das provas no aproveitamento dos alunos (como interesse, participação, execução de tarefas), que tais aspectos representam um percentual de até quatro pontos na nota dos alunos. Não fizeram qualquer crítica as avaliações formais/externas impostas pela prefeitura/governo. Mas, pontuam que nem sempre os pais conseguem estar presentes na escola o que dificulta uma atuação mais coletiva na busca de soluções para os problemas que eventualmente surgem.

As professoras não apresentaram qualquer rejeição às idéias/pressupostos políticos pedagógicos propugnados/as pelo MST. Mostraram-se abertas e receptivas ao Movimento, disseram que a escola recebe os materiais e que elas tentam, dentro do possível, considerá-los no planejamento da escola. Mas, elas apontam também em relação a esse aspecto a “falta de tempo” para planejar as atividades e para se manterem bem informadas sobre as coisas que acontecem especialmente no que diz respeito às lutas do MST, o que é indicado por elas como um limitador de suas ações junto aos alunos.

As professoras avaliam que o acompanhamento do setor de educação do MST é muito esporádico, mas entendem as dificuldades devido à própria distância do assentamento e da estrutura financeira do movimento. Uma maior presença de membros do setor de educação do MST na escola cumpriria, segundo as professoras, o papel de discutir mais, com elas e com os próprios alunos, a história do assentamento e das lutas do movimento, contribuindo, dessa forma, para reforçar a identidade “Sem Terra” nos educandos.

Tendo em vista o relato das professoras que atuam na EM MST, acerca do trabalho que desenvolvem na referida unidade e da relação estabelecida entre o mesmo e os pressupostos político-pedagógicos propugnados pelo movimento, buscamos a Coordenação do Setor de Educação do MST no estado do Rio de Janeiro e propomos que, mediante a síntese do que nos foi relatado pelas docentes, essa coordenação apresentasse suas considerações acerca da escola a partir de duas questões:

- Quais são os limites e as possibilidades da “Escola Municipal MST” hoje se inserir no Sistema Oficial de Ensino de forma crítica e colocando em prática os pressupostos político-pedagógicos acumulados pelo MST na sua história de luta e resistência?
- Quais são os limites e as possibilidades do MST contribuir hoje para esse tipo de inserção da escola?

De acordo com a Coordenação do Setor de Educação do MST é fundamental que essa conquista se amplie, de forma a garantir melhores condições estruturais para a escola. Entre as demandas elencadas pela Coordenadora do Setor estão: a construção de uma quadra, biblioteca, refeitórios e salas de aulas equipadas.

Essa estrutura, segundo a dirigente, possibilitaria a abertura de turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, o que poderia resultar numa intervenção político-pedagógica mais efetiva do movimento e da comunidade, o que, de acordo com a ativista, ainda não ocorre. E ressalta,

“Conquistas geram acúmulos de forças, o que não tem ocorrido ultimamente. Seria importante para a projeção desta escola, implementar um PPP condizente com o histórico de luta que é o assentamento, hoje quem está estudando nas escolas desse assentamento são os filhos e filhas da luta pela terra.”

A Coordenadora reconhece as limitações do movimento no que concerne ao acompanhamento das escolas situadas nas áreas de Reforma Agrária no estado, e sublinha que o Setor de Educação tem poucos militantes, o que prejudica a sua atuação.

Sua luta tem sido mais voltada para impedir o fechamento da escola, junto com a comunidade assentada. Registra ainda que os profissionais da escola são convidados para participar de atividades junto com setor de educação do Movimento, e que a falta dessa participação tem dificultado a organização de atividades em conjunto. Entretanto enfatiza,

“Nós vamos continuar insistindo, esse é o nosso papel. Além do nome da escola que foi escolhido pela comunidade, o assentamento é muito importante, por isso a escola está na nossa pauta de reivindicação no INCRA e no MEC para ampliação da estrutura e do segundo segmento.”

Especificamente sobre os Encontros dos Sem Terrinha a dirigente destaca que é sempre um adulto da comunidade que participa, e que não se recorda do envolvimento de educadores e demais profissionais que atuam na escola nesses eventos. Considera um ganho a participação das crianças nas atividades propostas pelo MST, entretanto avalia que os educadores precisam se comprometer junto ao movimento nessa construção e intervenção. Assinala que os limites são muitos, mas que as possibilidades de resistência e de insistência também estão colocadas. Sobre a situação das escolas do campo, assevera

“Vivemos em um momento conjuntural que a prioridade do governo é fechar as escolas do campo que tem um número pequenos de alunos e levá-los para estudar em escolas na cidade. Essa é a pior situação pois nem escola de ensino tradicional querem deixar que exista no campo, muito menos em perspectiva crítica e contextualizada.”

Percebemos que são inúmeros os desafios que ainda precisam ser enfrentados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para garantir que de fato sua proposta político-pedagógica seja implementada nessa e nas demais escolas conquistadas a partir da sua luta e resistência. As questões estruturais apontadas, que atualmente permeiam não só as escolas do campo, como as demais unidades da rede pública de ensino em nosso estado, tais como: estrutura física dos prédios débil; ausência de aportes pedagógicos; número insuficiente de docentes para atender as escolas nas diversas disciplinas - fundamentais para garantir a formação e o desenvolvimento dos educandos; carga horária reduzida; dupla jornada dos docentes e falta de formação específica dos profissionais da educação para realizar o trabalho docente nos diversos contextos nos quais estão inseridos, são apenas alguns dos determinantes que podem ser considerados enquanto limitadores para a efetivação do projeto político-pedagógico defendido pelo MST, por outro lado a própria distância e o difícil acesso das áreas

dos assentamentos, assim como o número insuficiente de militantes do setor de educação do MST no estado do Rio de Janeiro, também corroboram para dificultar a implementação da proposta de educação defendida pelo Movimento.

Entretanto a convicção e a persistência de seus ativistas, assim como a história de luta e de conquistas desses trabalhadores rurais evidenciam que essa disputa está em curso, que alguns passos já foram dados e que novas perspectivas estão se abrindo. No que concerne a formação de educadores e educadoras para trabalhar nas escolas localizadas nas áreas da Reforma Agrária possibilidades parecem se abrir com a regulamentação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, nas Universidades Públicas Federais. Sobre este tema discorreremos no capítulo seguinte.

Figura 1: Fachada da Escola MST



Fonte: fotografia própria.



Figuras 2, 3, 4, 5, 6: Trabalhadores e estudantes da Escola MST – Fonte: fotografias próprias.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO

É necessário trabalhar pela transformação do projeto formativo/educativo vigente e, portanto, pela transformação da escola. Só assim será possível vinculá-la organicamente aos interesses sociais dos trabalhadores e ao objetivo da emancipação humana, pois, em sua concepção originária, e ainda hegemônica, a escola não tem e não trabalha para este vínculo. (Caldart, 2010: 45-46)

A luta do MST e dos demais movimentos sociais camponeses que se articularam em torno da defesa de uma escola do campo se desdobra na preocupação com a formação dos educadores e educadoras que irão lecionar nas áreas da Reforma Agrária e por políticas públicas que garantirão o atendimento das demandas dos povos do campo, considerando sua diversidade cultural e sua particularidade no mundo do trabalho.

O ano de 2004 pode ser considerado um marco na luta pela qualificação prática e teórica dos sujeitos que assumirão a tarefa de atuar enquanto educadores nas escolas do campo. A partir da realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo e das proposições sistematizadas pelos seus organizadores o MEC assume em sua agenda política o desenvolvimento das bases de sustentação (materiais e epistemológicas) para a criação de um curso de licenciatura que atenda a realidade específica dessas escolas e desses trabalhadores. Essa proposta começa a ser gestada em 2005, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD/MEC.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo começaram a ser ministrados em Universidades Públicas Federais no ano de 2007, sob a autorização do Ministério da Educação. A partir de 2006 algumas Universidades passaram a implantar projetos-piloto do curso. O primeiro, de parceria Iterra/UnB teve início em julho de 2007, com a criação institucional do curso, outros três projetos-piloto da graduação se desenvolveram na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Atualmente outras Universidades já oferecem a licenciatura, como é o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. De acordo com Caldart (2010:134),

A tarefa social que está posta em curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e

comunidades que organizam suas vidas em torno dos processos de trabalho/produção camponesa. Essa tarefa envolve um debate de concepção de educação e de escola e sobre que matriz formativa deve orientar a construção de uma nova forma de escola e envolve também a capacitação dos educadores para a análise da escola atualmente existente, no geral e na situação particular da escola em que cada um atua.

Nesse sentido a luta que deu origem a uma proposição de escola do campo ultrapassa a defesa do direito ao acesso ao ensino básico nas áreas da Reforma Agrária, assumindo o desafio de disputar na esfera das políticas públicas um projeto formativo que vai desde a educação infantil até a Universidade.

Quanto aos instrumentos legais em vigor que buscam garantir a implementação de políticas públicas de ensino para as escolas do campo podemos destacar:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que estabelecem, entre outros aspectos, no seu artigo 5º propostas pedagógicas para escolas do campo que contemplem suas diversidades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, de geração e etnia. Ressaltamos ainda, o artigo 9º que é mais específico ao considerar as demandas oriundas dos movimentos sociais na estruturação das políticas educacionais. E o artigo 13º que trata da formação dos educadores que irão atuar nas escolas do campo

Art. 13. Os Sistemas de Ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Resolução CNE/CEB 1/2002)

- Um decreto mais recente, nº 7.352 de novembro de 2010, dispõe sobre a ampliação e qualificação da oferta de ensino para as populações do campo, desde a educação básica até o ensino superior.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e

metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

- Complementando os dispositivos legais que colocam em vigor a Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino (desde a Educação Básica até o Ensino Superior) vale destacar no texto do novo Plano Nacional de Educação (ainda em tramitação), as metas: 11, 12, 14 e 15, que propõem algumas estratégias, elencadas abaixo, buscando atender as distintas demandas dos povos do campo

11.9) Expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo de acordo com seus interesses e necessidades.

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

15.6) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

São estes os dispositivos legais que asseguram o direito dos povos do campo ao acesso e permanência a distintos níveis de ensino considerando as suas especificidades e necessidades. Buscaremos a seguir, tendo por base a experiência da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), captar a materialidade dessa luta que se desdobra em política de formação de educadores e educadoras para as áreas da Reforma Agrária.

4.1 - O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a convite do Ministério da Educação (MEC), e por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu/PAR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) assumiu o desafio de desenvolver um Projeto de Licenciatura em Educação do Campo, destinado a formar docentes

para a atuação nas escolas do campo nas áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro.

Dados do Projeto Político Pedagógico do Curso²¹ assinalam que esta demanda já estava posta desde a década de 1990, dada a necessidade que se apresentava de oferecer escolarização aos trabalhadores rurais que atuavam/atuam na Agricultura Familiar, buscando garantir políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico dos Assentamentos e formação/qualificação intelectual para esses trabalhadores.

O curso foi organizado pela UFRRJ, a quem coube a Coordenação Acadêmica, a organização do quadro docente, a estrutura física das salas de aula, laboratórios e refeitórios assim como a confecção/envio de relatórios acadêmicos e financeiros, e a certificação dos graduandos, em parceria com o INCRA/RJ que é responsável por repassar os recursos necessários para a implementação do curso e supervisionar as atividades de acordo com o cronograma concebido enquanto Plano de Trabalho.

O curso tem a duração de três anos perfazendo uma carga horária de 3.540h e está organizado em seis etapas na forma de Pedagogia da Alternância. Constituiu-se a partir do Edital PRONERA/MDA em 2009 e oferece duas habilitações: Agroecologia e Segurança Alimentar; Ciências Sociais e Humanidades.

Quantos as populações beneficiadas com a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFRRJ o Projeto Político Pedagógico (2010) aponta:

1. Fetag: a partir de uma rodada de visitas realizada recentemente (outubro último) aos Projetos de Assentamentos que seguem, pode-se apurar um vasto potencial de futuros alunos do Curso em questão. Na Tabela 1 segue a relação dos Projetos de Assentamentos que serão diretamente beneficiados, com o respectivo número de famílias por PA.

²¹ Essa seção está fundamentada nos dados do Projeto Político Pedagógico elaborado pela UFRRJ para a implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. ***“Projeto Político Pedagógico. Licenciatura em Educação do Campo. Seropédica. Maio de 2010”***.

Tabela 1 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (Fetag).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda do Salto	Barra Mansa	37	07
Remanescentes Campos Novos	Cabo Frio	178	18
Santo Amaro	Campos dos Goytacazes	40	20
Prefeito Celso Daniel	Macaé	188	80
25 de Março	Carapebus	50	27
João Batista Soares	Carapebus	40	17
Visconde (São Manoel)	Casimiro de Abreu	90	15
Capelinha	Conceição de Macabu	139	35
Zé Pureza	Conceição de Macabu	20	08
Nova Esperança do Aré	Itaperuna	90	22
Floresta de Belém	Itaperuna	35	07
Bem-Dizia	Macaé	54	13
Santa Rosa	Magé	26	05
Cantagalo	Rio das Ostras	180	18
Cantagalo – Gleba Pres. Lula	Rio das Ostras	27	09
São Fidélis	São Fidélis	22	05
Tipity	São Franc.do Itabapoana	203	35
Faz.Negreiros(Ademar Moreira)	S.Pedro da Aldeia	40	12
Cambucaes	Silva Jardim	106	25
Sebastião Lan	Silva Jardim	33	10
Santo Inácio	Trajano de Moraes	51	13
Total	----	1649	401

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e FETAG.

2. Recid (Rede de Educação Cidadã): No Assentamento Cachoeira Grande, município de Piabetá, são 214 famílias assentadas; 74 crianças menores de 5 anos; 124 crianças entre 6 e 12 anos; 150 jovens entre 12 e 25 anos (50% fora da escola, em função das necessidades do mundo do trabalho). Do total de famílias assentadas, 14% possuem ensino médio completo.

3. MST: Abaixo, a relação de Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados, com o respectivo número de famílias que se beneficiarão.

Tabela 2 – Projetos de Assentamentos a serem diretamente beneficiados (MST).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias
Zumbi dos Palmares (Núcleos 1, 2, 3, 4 e 5)	C.dos Goytacazes e S.Fcº do Itabapoana	500
Dandara dos Palmares	C.dos Goytacazes	20
Josué de Castro	C.dos Goytacazes	35
Terra Conquistada	C.dos Goytacazes	15
Che Guevara	C.dos Goytacazes	74
Ilha Grande	C.dos Goytacazes	58
Oziel Alves	Cardoso Moreira	35
Paz na Terra	Cardoso Moreira	74
Francisco Julião	Cardoso Moreira	47
Chico Mendes	Cardoso Moreira	30
São Bernardino	Nova Iguaçu	80
Terra Prometida	Nova Iguaçu	80
Campo Alegre	Paracambi	300
Vitória da União	Resende	80
Terra Livre	Quatis	35
Irmã Doroty	Piraí	50
Roseli Nunes	Piraí	45
Terra da Paz	Barra do Piraí	38
Vida Nova	Barra do Piraí	25
Total	----	1921

Fonte: INCRA – Edital nº 01/2009 e MST.

4. CEDRO: Com a realização de serviços de assistência técnica via contrato (Licitação Pública) para o Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ -, a Cooperativa CEDRO, através de levantamentos feitos por ocasião da elaboração de Planos de Recuperação de Assentamentos – PRAs, identificou e apresenta a demanda que segue para estes PAs

Tabela 3 – Projetos de Assentamentos potenciais beneficiários (Iterj).

Projeto de Assentamento	Município	Nº de Famílias	Nº de Jovens e Adultos
Fazenda Normandia	Japeri	27	08
Pedra Lisa	Japeri	22	07
Paes Leme	Miguel Pereira	68	32
Vitória da União	Paracambi	84	37
Fazenda São Domingos	Conceição de Macabu	131	98
Total	----	332	182

Fonte: Arquivos CEDRO – 2007. Obs.: Importante registrar que no Assentamento Fazenda São Domingos, em Conceição de Macabu funciona regularmente uma Escola Técnica Agrícola (Ensino Médio e Técnico).

As tabelas apontam um universo de 3.902 famílias assentadas em áreas de Reforma Agrária no Estado do Rio de Janeiro, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, LEC/UFRRJ, ofereceu inicialmente 60 vagas para formar docentes, num prazo de três anos, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo, habilitados para lecionar em duas áreas de conhecimento (Ciências Sociais e Humanidades, e Agroecologia e Segurança Alimentar).

Tendo, atualmente, 58 alunos cursando a graduação, a LEC/UFRRJ está organizada em quatro regiões/territórios, de acordo com as áreas da Reforma Agrária/Assentamentos de origem desses educandos. São elas:

- METROPOLITANA: Campo Alegre, Marapicu, Terra Prometida, São Bernardino, Japeri, Piabetá/Magé, Quilombo das Guerreiras
- MÉDIO PARAÍBA: Pinheiral, Quatis/Pirai/Volta Redonda, Itapeva
- SUL FLUMINENSE: Aldeia Sapucaia, Praia do Sono e Quilombo Santa Rita do Bracuí
- NORTE FLUMINENSE: Assentamento Zumbi dos Palmares e Assentamento Celso Daniel

De acordo com Lobo, Campos & Teixeira²², coordenadoras e professoras do curso, o Projeto Político Pedagógico da LEC/UFRRJ, foi concebido com a participação dos diversos sujeitos sociais coletivos que integram a licenciatura: MST, FETAG, CPT, Rede de Educação Cidadã/RECID/RJ, quilombolas e indígenas, e teve como referência experiências em Educação Popular. Os objetivos gerais e específicos que conformam o PPP da LEC/UFRRJ são, respectivamente

OBJETIVOS GERAIS:

- Assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico que materializa a complexidade;
- Valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo;
- Dotar o curso de sólida formação teórica articulada à prática conseqüente;
- Assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; e
- Garantir flexibilidade curricular no curso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a. Formar assentados e filhos de assentados para a docência multidisciplinar e para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: 1. **Ciências Sociais e Humanidades** e 2. **Agroecologia e Segurança Alimentar**.
- b. Formar educadores da reforma agrária aptos a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- c. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por Áreas de Conhecimento nas Escolas do Campo.

Ao apontarmos os objetivos estabelecidos pela LEC/UFRRJ cumpre ressaltar a proposição da formação docente por Área de Conhecimento, em conformidade com os demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo que vem sendo implementados desde 2007. Nesse contexto, a Interdisciplinaridade e a formação multidisciplinar se assumem enquanto ferramentas necessárias para repensar a atual forma escolar, enquanto crítica a fragmentação dos currículos e buscando proporcionar uma interação mais orgânica entre a prática pedagógica e as questões da realidade.

Para Caldart (2010:141-142) este questionamento vai além da organização curricular

²² TERRITÓRIOS E TRABALHO INTEGRADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ. Lia Teixeira, Marília Campos, Roberta Lobo. Esse texto será publicado na Revista de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

da escola e se inscreve na crítica ao próprio modelo de produção/reprodução capitalista.

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência) que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e se constituem campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, este isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem então as tentativas de reintegração através de esforços interdisciplinares e transdisciplinares, o que acontece antes no âmbito da pesquisa/produção da ciência, para mais tardiamente chegar à discussão do currículo escolar.

E a autora prossegue:

A idéia de interdisciplinaridade surge ligada à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si. Nesse sentido, a crítica à compartimentalização das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista (...). E a interdisciplinaridade não supõe a eliminação das disciplinas, mas sim uma articulação entre elas que pode chegar (especialmente no âmbito da produção científica) a modificar ou mesmo a criar novas disciplinas. (idem:142)

A proposta de habilitação por área de conhecimento, segundo Caldart (2010), também vem de encontro a necessidade premente de formação de docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do campo, garantindo, dessa forma, o acesso a esses níveis de ensino nas áreas da Reforma Agrária.

Para a autora, um curso nos moldes das Licenciaturas disciplinares acarretaria dois impasses iniciais: o primeiro, refere-se às condições objetivas de manter um professor para cada disciplina em escolas com um número reduzido de matrículas e localizadas em áreas de difícil acesso dificultando o deslocamento do docente para trabalhar em outras escolas. Por outro lado, argumenta a autora, uma Licenciatura disciplinar inviabilizaria a adoção das *“subversões necessárias na lógica do curso em vista dos objetivos mais amplos que estavam sendo discutidos.”* (idem:139)

Retomando a experiência da LEC/UFRRJ cabe destacar a sua metodologia e organização. O curso está estruturado com base na Pedagogia da Alternância. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (UFRRJ,2010)

Esta pedagogia é constituída por Etapas divididas em Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade aliam-se potencializando a relação teoria e práxis, os estudos de realidade e o colocar-se do sujeito histórico no mundo. Em ambos os Tempos serão realizados ensino, pesquisa, práticas pedagógicas diversas.

As atividades pedagógicas da LEC/UFRRJ estão intrinsecamente ligadas a práticas de pesquisa e extensão. O estudo da realidade dos educandos/pelos educandos será determinante na definição dos conteúdos das disciplinas trabalhadas em cada Etapa do curso. Dessa forma o curso espera garantir a interdisciplinaridade e uma educação contextualizada na formação de educadores e educadoras que irão atuar nas áreas de Reforma Agrária. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade se complementam na *construção de processos de formação em que a teoria se constrói como elaboração do real, da materialidade das relações sociais e da historicidade dos conflitos da sua comunidade e do mundo* (PPP.LEC/UFRRJ, 2010).

No Tempo Comunidade os graduandos da LEC realizam atividades, intervindo em sua própria realidade de origem (assentamentos, ocupações etc). No Tempo Escola os alunos desenvolvem suas práticas discentes no interior da Universidade, construindo sínteses, entre outras coisas, a partir das experiências acumuladas em seus territórios.

A Pedagogia da Alternância garante também que esses trabalhadores permaneçam durante alguns períodos do ano em seus territórios, dessa forma o estudo não compromete a sua prática laboral e a reprodução da sobrevivência dessas famílias (em geral pequenos agricultores).

4.2 – O MÉTODO PEDAGÓGICO DE ACOMPANHAMENTO DOS EDUCANDOS NO TEMPO ESCOLA E NO TEMPO COMUNIDADE

Na LEC/UFRRJ o Tempo Escola desenvolve-se nas dependências da Universidade (Institutos, Auditórios, Biblioteca, Salas de Aula e de Informática, Centro de Memória, Fazendinha e Jardim Botânico), onde são realizadas práticas pedagógicas diversificadas, segundo dados do PPP:

1. **Disciplinas.** Serão montadas aulas expositivas e dialogadas, bem como experimentos práticos.
2. **Estudos Individuais.** Estes estudos serão orientados pelos professores através de referências bibliográficas e construirão um das bases dos Seminários de Integração. De cada estudo individual orientado o educando/a deverá produzir um roteiro de apresentação das questões que será apresentado nos Seminários de Integração.
3. **Oficinas.** As oficinas priorizarão a atenção aos processos de socialização e de produção coletiva do conhecimento como criação de materiais

pedagógicos através da utilização da arte e das tecnologias educacionais disponíveis. A produção de materiais pedagógicos terão como base a produção de fontes realizadas no Tempo Comunidade, respeitando a realidade das Regionais, bem como dos assentamentos da reforma agrária.

4. **Linhas de Pesquisa.** Cada aluno apresentará, já na segunda etapa do curso, uma carta de intenções de onde partirá a construção de um projeto de pesquisa. A partir dos seus interesses serão construídas as Linhas de Pesquisa. Os projetos de pesquisas serão acompanhados por uma Orientação Coletiva a cada etapa do Curso. Esta orientação Coletiva será composta por integrantes do corpo docente e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDUC/UFRRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/PPGEA/UFRRJ. No final do Curso, o educando/a apresentará um trabalho de conclusão baseado na pesquisa desenvolvida nas etapas anteriores.
5. **Trabalhos Integrados (NEPE).** No final de cada etapa do Tempo Escola, os educandos realizarão um trabalho integrado a partir de uma questão-problema com capacidade de integrar e relacionar os eixos temáticos desenvolvidos ao longo da etapa tempo escola.
6. **Seminários de Integração (NEPE).** Os seminários de Integração terão como base a socialização dos estudos individuais a partir de questões delineadas pelos professores, bem como a socialização da produção realizada no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Nestes seminários, que ocorrerão em todas as etapas serão apresentados os Trabalhos Integrados dos educandos correspondendo as avaliações dos Laboratórios.
7. **Monografia (120h).** Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso a partir do Resultado Final do Processo de Pesquisa e das Práticas Pedagógicas desenvolvidas ao longo das 6 Etapas.
8. **Excursões Pedagógicas.** Realizar visitas a acervos históricos e artísticos existentes no Estado do Rio de Janeiro.

Tempo Escola	Procedimentos	Acompanhamento	Avaliação
	Aulas Expositivas e Dialogadas	Professores	Trabalho Integrado
	Oficinas	Professores	Participação e a Produção Coletiva realizada pelos educandos.
	Estudos Individuais	Professores	Roteiros de Questões apresentados pelos educandos nos Seminários de Integração
	Seminários de Integração	Coordenação do Curso	Apresentação dos Roteiros dos Estudos Individuais; Apresentação dos Cadernos de Estudos de Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica ; Apresentação das Fontes de Pesquisa e dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem . Realização de uma auto-avaliação do Tempo Escola por todos os sujeitos (educandos, professores e coordenação)
	Encontros das Linhas de Pesquisa/Orientação Coletiva.	Professores	Apresentação Oral pelos educandos dos projetos de pesquisa .
	Trabalho Integrado	Professores	Apresentação de texto escrito a partir de uma questão-problema, articulando os eixos temáticos desenvolvidos nas etapas do tempo escola.
	Monografia	Professores	Apresentação Oral e Escrita pelos Educandos do resultado final da pesquisa .
	Excursões Pedagógicas	Coordenação do Curso	Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica

Fonte: PPP LEC/UFRRJ. Seropédica.2010.

No Tempo Comunidade os alunos desenvolverão atividades práticas planejadas previamente no Tempo Escola, para depois apresentá-las na Etapa seguinte do Tempo Escola. Nesse período os alunos são acompanhados e avaliados através de encontros com a Coordenação Pedagógica nas Regionais. De acordo com o PPP da LEC/UFRRJ, nas Etapas I, II, III e IV, a Coordenação realizará dois encontros por Etapa. Nas Etapas V e VI, a Coordenação realizará quatro encontros por Etapa. Totalizando dezesseis encontros de alunos e Coordenadores no Tempo Comunidade. As atividades planejadas para serem realizadas no Tempo Comunidade também são diversificadas:

- **Estudos da Realidade/Pesquisa e Práticas Pedagógicas.** Mapeamento dos Assentamentos da Reforma Agrária. Nos Estudos da Realidade, o educando acentuará sua formação como educador-pesquisador, realizando, portanto, as pesquisas e práticas pedagógicas. Neste sentido, a reconstrução histórica de seu assentamento, bem como de seu município é a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a Memória Social, o Patrimônio Imaterial e Físico, a dinâmica das Escolas do Campo na Regionais, recuperando estórias, objetos e territórios que vão se perdendo, bem como reconstruindo dados sócio-econômicos e análises políticas. No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos apresentam seus estudos em grupo através da montagem de pequenos cadernos, que serão avaliados coletivamente por professores do curso. Estes estudos serão arquivados na Secretaria do Curso e no final das 6 Etapas do Tempo Comunidade, os educandos devem montar um **Caderno de Estudos da Realidade das Regionais**.
- **Produção de Fontes para a Pesquisa:** Este momento do Tempo Comunidade está vinculado ao momento anterior. Ao buscar reconstruir historicamente seu assentamento e seu município/regional, os educandos irão produzir fontes históricas com base no registro audiovisual, na fotografia e nos depoimentos. Tais possibilidades vão depender da estrutura de cada regional. Estas fontes vão enriquecer a montagem do caderno, bem como o próprio processo de pesquisa e prática pedagógica.
- **Um Memorial de Ensino-Aprendizagem.** Este terceiro momento do Tempo Comunidade objetiva consolidar uma reflexão no educando com base nas atividades do Tempo Escola, no processo de pesquisa e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade. No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos apresentarão seus memoriais nos seminários de integração, seja na forma de artigos, ensaios, o principal é articular os conteúdos do Tempo Escola com o processo de pesquisa e de prática pedagógica desenvolvida no Tempo Comunidade.
- **Excursões Pedagógicas.** Visitas aos diferentes contextos da reforma agrária, agricultura familiar, quilombolas, indígenas e assalariados rurais no Rio de Janeiro. Este procedimento é de fundamental importância pois permitirá construir coletivamente uma análise da realidade da educação do campo no Estado do Rio de Janeiro do ponto de vista de seus sujeitos sociais. Serão realizadas uma excursão pedagógica por Etapa, planejada pela coordenação do curso em conjunto com os educandos.
- **Estágio Curricular Supervisionado.** O Estágio Supervisionado acontecerá nas Etapas V e VI do Curso, somando 400 horas. Serão avaliadas as apropriações dos educandos, bem como sua atuação em termos de prática pedagógica nas escolas do campo. Este momento será acompanhado pela coordenação do curso e pelos professores responsáveis pelas Disciplinas Prática de Ensino Fundamental e Médio em Ciências Sociais e Humanidades/ Prática de Ensino Fundamental e Médio em Agroecologia e Segurança Alimentar.

Tempo Comunidade	Procedimentos	Acompanhamento	Avaliação
	Estudos da Realidade/Pesquisa e Prática Pedagógica	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Análise dos Cadernos de Estudos de Realidades produzido em cada etapa pelos professores do curso. Apresentação Oral pelos educandos nos Seminários de Integração (Tempo Escola seguinte).
	Produção de Fontes para a Pesquisa	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Apresentação no Seminário de Integração
	Memorial de Ensino-Aprendizagem	Professores no Retorno ao Tempo Escola.	Análise dos Memoriais de Ensino-Aprendizagem produzido em cada etapa pelos professores do curso.
	Estágio Supervisionado	Ao longo do Tempo Comunidade das Etapas V e VI. Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino.	Coordenação do Curso e Professores de Prática de Ensino Fundamental e Médio em Ciências Sociais e Humanidades/ Agroecologia e Segurança Alimentar
	Excursões Pedagógicas	Coordenação do Curso	Registro nos Cadernos de Estudo da Realidade

Fonte: PPP LEC/UFRRJ. Seropédica.2010.

A metodologia que constitui o curso, que inclui a Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade é descrita pelos Docentes que atuam na LEC/UFRRJ ainda como um grande desafio, dada sua peculiaridade diante dos demais 59 cursos de graduação ministrados na Universidade²³.

Com duração de três anos, a proposta do curso está dividida em seis etapas que constituem: Tempo Escola (a ser desenvolvido no interior da Universidade), e o Tempo Comunidade (atividades didático-pedagógicas que serão desenvolvidas nos assentamentos, quilombo, aldeia e ocupação urbana).

Por ser o único curso de graduação que adota esta metodologia – Pedagogia da Alternância – inúmeros problemas vão se constatando no decorrer das etapas, tais como alojamento e disponibilidade dos professores, que acumulam funções em outros cursos, o que dificulta a participação nas atividades que conformam a LEC.

²³ Dados baseados no documento: “A Licenciatura em Educação do Campo (LEC): Relatório de um ano de atividades para implementação do curso – desafios e demandas” – Coletivo LEC – Nov. 2010.

Por outro lado essa experiência também pode ser muito rica para o processo formativo dos alunos, futuros educadores e educadoras das escolas do campo, uma vez que, *no Tempo Comunidade, os educandos aprofundam a pesquisa e realizam atividades de intervenção em suas localidades e nas escolas (extensão)*²⁴. Já no Tempo Escola, para além do cumprimento do currículo formal da licenciatura, aproveitam-se os horários noturnos para propiciar aos alunos distintas atividades: Laboratórios Midiáticos, Oficinas de Produção Textual, Teatro Popular, Oficinas de Visualidades e de Audiovisual, assim como Grupos de Estudo.

De acordo com Lobo, Teixeira & Campos, quanto a dimensão político-epistemológica, *a dinâmica da LEC traz repertórios novos para o ambiente universitário, valorizando as experiências dos movimentos sociais e as diversas manifestações da cultura popular.*

4.3 – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NA LEC/UFRRJ

De acordo com o Projeto político Pedagógico da LEC/UFRRJ, a Avaliação tem caráter processual e participativo. Constitui-se no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e seu sentido é fundamentalmente formativo. Possui também a função diagnóstica uma vez que mediante seus resultados serão organizadas ou reorientadas as novas atividades. Os espaços avaliativos que envolvem todos os sujeitos que compõem a LEC estão destacados no seu PPP da seguinte forma:

- No início de cada etapa, realização de planejamento coletivo tendo como base a apresentação das atividades do Tempo comunidade;
- Ao final de cada Tempo Escola, realização do Seminário para apresentação dos Trabalhos Integrados (grupos), da auto-avaliação individual e coletiva dos sujeitos e da avaliação coletiva do percurso da Etapa a partir de roteiro de questões a ser elaborado pela Coordenação. Estas questões deverão abarcar tanto os aspectos infra-estruturais quanto pedagógicos. Os conceitos estruturadores do trabalho de ensino-aprendizagem deverão ser avaliados como objetivos a serem atingidos/ atingidos parcialmente/ não atingidos. Caso considerados não atingidos ou atingidos parcialmente, o grupo terá que reestruturar sua dinâmica elaborando atividades

²⁴ *TERRITÓRIOS E TRABALHO INTEGRADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ.* Lia Teixeira, Marília Campos, Roberta Lobo. Esse texto será publicado na Revista de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

necessárias à realização plena dos objetivos. Dessa forma, não há retenção de alunos; o fluxo é contínuo com estratégias de replanejamento global/ parcial. Estes conceitos são articuladores e organizadores de conteúdos e responsáveis pela interdisciplinaridade.

4.4 – LINHAS DE PESQUISA DESENVOLVIDAS NA LEC/UFRRJ:

Toda a organização da LEC/UFRRJ, seu planejamento, sua conformação curricular – caracterizada pela interdisciplinaridade dos conteúdos disciplinares em três áreas de conhecimento (Educação; Ciências Sociais e Humanidades; Agroecologia e Segurança Alimentar) – emergem das pesquisas realizadas pelos educandos em seus territórios de origem. Para Lobo, Campos e Teixeira *estes territórios são territórios de pertencimento pela luta social e resistência cultural*.

É o processo de produção do Trabalho Integrado que vai delineando o curso nas suas especificidades e conformando uma dinâmica pedagógica própria onde a formulação teórica é engendrada na realidade/experiência social. De acordo com as autoras (professoras da LEC/UFRRJ)

Os trabalhos integrados vão amadurecendo ao longo do Curso, dando corpo, matéria, vida e qualidade aos projetos de pesquisa que começam a emergir de forma mais consciente, ou seja, a apropriação dos educandos faz emergir os objetos de pesquisa, que somente são construídos no processo, não estão dados, nem tampouco poderão ser totalmente dissecados pela racionalidade da teoria e/ou da política.

A partir do acúmulo das experiências dos educandos em quinze territórios e dos Trabalhos Integrados apresentados no Tempo Escola 3, foram sistematizadas sete linhas de pesquisa pela LEC/UFRRJ

1. Sujeito Coletivo e Produção do Conhecimento. Dimensão histórica. O sujeito coletivo da turma e a formação de militância social na primeira década do século XXI.
2. A dialética tradição e modernização nas Lutas Sociais no Campo e na Cidade. Dois períodos históricos: Brasil Colonial/Império e Primeira República e Brasil Contemporâneo/Modernizações Conservadoras na Periferia (1920/1950; 1960/1970-XXI).
3. Estado, Movimentos Sociais e Poder Popular.

4. O Sensível como forma de conhecimento. Forma e Conteúdo do humano. Utopia e Espiritualidade. Poética e Vida. A dialética da formação e deformação humana/ Cultura da Esquerda e Processos de Educação Popular. Traumas e a dinâmica da pisque/Eros e civilização.
5. Política Educacional e Educação do Campo. Escolas do Campo. Formação de Professores/ Currículo/ Materiais Pedagógicos/Gestão/Planejamento e Avaliação. EJA na LEC.
6. Pedagogia da Alternância e Ensino de Agroecologia.
7. Agricultura familiar e Segurança Alimentar

4.5 – TENSIONAMENTOS QUE JÁ SE APRESENTAM NO PERCURSO DA LEC/UFRRJ

A estruturação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ), sua dinâmica pedagógica distinta dos demais cursos ministrados na UFRRJ, já apontam alguns tensionamentos identificados pela sua coordenação.

Buscaremos com este tópico evidenciar os principais complicadores que tem se apresentado no processo de implantação do curso tomando por base o relatório elaborado pelo Coletivo LEC após um ano de atividades (novembro de 2010).

Para além do desafio de ser o único curso a adotar a metodologia da Pedagogia da Alternância, tema que já tratamos anteriormente, a LEC/UFRRJ estrutura as suas atividades considerando os distintos sujeitos coletivos que compõem o curso (MST, FETAG, Recid, entre outros), tendo em vista que os estudantes são agrupados a partir dos Movimentos Sociais e de seus territórios de origem. Nesse sentido, ao dar tratamento coletivo e não individual aos educandos, o curso esbarra em alguns limitadores, tais como a concessão de bolsas, que não poderá privilegiar um determinado grupo de estudantes em detrimento de outro, por exemplo.

Por outro lado, a própria especificidade do curso entra em confronto com o modelo tradicional dos demais cursos da Universidade. Segundo o *Relatório de um ano de Atividades para a implementação do Curso*, a LEC/UFRRJ é a única graduação que funciona a partir dos princípios da educação popular (Paulo Freire), demandando a construção dos conhecimentos a partir do estudo da realidade, das lutas e dos territórios ocupados; que incorpora a interdisciplinaridade, que articula conteúdos de diversas disciplinas em seu currículo; adota o Trabalho Integrado como principal forma de avaliação, assim como mobiliza uma visão de

mundo inerente à perspectiva de Educação do Campo, e não “para o campo” que privilegia as experiências sociais de assentados, pequenos agricultores, ocupações urbanas, quilombolas etc, todos esses elementos provocam um amplo debate no interior da Universidade e suscitam diferentes opiniões.

Toda essa situação é agravada pelo fato da LEC/UFRRJ ser ainda um curso não regular – trata-se de um Programa que visa atender uma única turma – e por ter sido implementado num período onde a Universidade vivencia a ampliação de novos cursos sem a respectiva ampliação da sua infra-estrutura.

Esses tensionamentos se ampliam se considerarmos a natureza das políticas públicas que de fato tem sido implementadas na educação no último período, nos limites desta pesquisa desde o ano de 2007, quando é posto em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Já discutimos anteriormente o caráter privatista deste Plano e o protagonismo que o empresariado e os setores dominantes passam a assumir na área da educação.

Do mesmo modo, o texto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2011/2020, em tramitação no Congresso Nacional, reafirma essa lógica privatista ao considerar que o direito à educação pode ser garantido tanto por instituições públicas como por instituições privadas. Fundamentalmente nas Metas que se referem ao Ensino Básico pode-se observar enquanto estratégia recorrente no corpo do projeto de lei, propostas de ampliação da oferta de matrículas através de convênio com “*Entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical*”, leia-se Sistema S.

No Ensino Superior e nos Cursos de Pós-Graduação, a expansão de oferta dá-se a partir da ampliação do financiamento estudantil, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, o que garante a transferência de subsídios públicos para a iniciativa privada.

A concepção de educação do campo propugnada pela LEC/UFRRJ se confronta em diversos pontos com o novo PNE, mesmo quando o documento se propõe a atender as demandas dos povos do campo, indígenas e quilombolas em relação ao acesso e permanência desses sujeitos nas diversas modalidades do ensino, desde a Educação Básica à Universidade. Para ficarmos apenas em um exemplo, a própria Meta 12, citada anteriormente, e que traz dentre às suas estratégias “*expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para a atuação junto a estas populações*”, prevê a ampliação da oferta de vagas por meio do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (ensino à distância) e por meio do FIES.

Tão alarmante quanto o avanço das parcerias público-privadas é o papel da avaliação como elemento central do novo PNE. Constituindo um Sistema Nacional de Avaliação, o texto coloca em cheque a concepção de avaliação trabalhada na LEC/UFRRJ.

O texto do projeto de lei formaliza distintos instrumentos de quantificação: avaliações nacionais de desempenho de estudantes, prova nacional de admissão de docentes, assim como para o provimento dos cargos de diretores escolares. Sob esse ponto de vista, a avaliação perde seu caráter dialógico e socializador assumindo a função meramente classificatória e quantificadora. Também são desconsideradas as distintas especificidades/realidades dos cursos e dos estudantes, comprometendo/esvaziando a autonomia das Instituições através de testes nacionais padronizados.

A Meta 13 do PNE é clara ao apontar, enquanto estratégias para elevar a qualidade do ensino, a ampliação de exames nacionais para aferir o desempenho de estudantes. Entre elas, destacamos

13.1) Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação.

13.6) Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

Podemos agregar ainda nestas considerações o baixo investimento que o plano propõe para a área: a Meta 20 prevê a ampliação progressiva para um patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) durante a vigência do plano, enquanto o PNE da Sociedade Brasileira, já na década de 1990, defendia a alocação de 10% do PIB na educação.

Todos esses limitadores demonstram o quanto os setores que se articularam em torno da construção de um projeto de educação do campo: emancipatório, contextualizado com as distintas realidades dos povos camponeses e com as suas necessidades, precisarão de fato se manter mobilizados para garantir a implementação desse direito.

A experiência da LEC/UFRRJ e dos demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo que estão sendo desenvolvidos em Universidades em nosso país apontam para uma perspectiva de alteração na correlação de forças, uma vez que buscam romper com o modelo

hegemônico de educação e de escola, entretanto precisarão enfrentar as tensões e contradições que estão presentes tanto nas Universidades como no conjunto da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A ultrapassagem do capitalismo implica enfrentar, no plano da práxis, o pântano contraditório da dialética do velho e do novo. Como nos ensina Gramsci, velho que não quer morrer e novo que necessita nascer. Ou se começa a utopia (o outro lugar) aqui e agora no plano da contradição ou a teoria vira escolástica e no lugar da luta contra-hegemônica, nos limites impostos pela realidade e pelas forças que querem mudá-la, ficaremos à espera escatológica da revolução como juízo final.”(Frigotto)

Este ponto da trajetória está longe de aproximar-se de uma conclusão. As experiências vivenciadas desde o ingresso no curso de Mestrado em Educação Profissional em Saúde na EPSJV no ano de 2009, sejam elas fruto do desenvolvimento da pesquisa a que nos propusemos, ou da prática militante no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, Sepe/RJ, na participação dos sucessivos embates travados pela entidade contra políticas implementadas pelos governos estadual e municipal e em defesa da escola pública e da carreira docente, reverberam novas questões.

O que nos trouxe até aqui, a busca do germe de uma pedagogia contra-hegemônica, no interior de um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que pudesse nos orientar na construção de contra pontos à política educacional a que estão submetidas às escolas públicas da rede oficial de ensino, desdobra-se hoje em inquietações que sinalizam o início de mais uma caminhada, seja no espaço acadêmico ou na atuação militante.

Identificamos, apesar dos limites dessa investigação, que a construção de uma nova práxis pedagógica nos marcos da hegemonia do capital demanda a luta ininterrupta pela garantia das condições objetivas para a sua implementação. Do mesmo modo que exige o alargamento da organização das forças que atuam no campo do trabalho no sentido de pensar a educação enquanto parte da estratégia da luta de classes.

Aprendemos com Gramsci (2010) que *a escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis*, e que na sociedade capitalista burguesa serve preferencialmente para sua reprodução e manutenção. No entanto, na acepção do autor, essa lógica não se dá sem conflitos e tensionamentos, uma vez que a sociedade civil é composta por setores distintos que estão em permanente confronto para atingir seus objetivos.

O espaço escolar também é permeado por esses conflitos onde historicamente se confrontam o projeto hegemônico burguês de ensino e projetos de educação popular.

O MST desde a sua gênese tem se firmado como exemplo de que é possível um movimento social tomar em suas próprias mãos a formação de seus militantes, a Escola Nacional Florestan Fernandes, assim como as diversas experiências de escolas de assentamentos e acampamentos confirmam essa assertiva. No entanto a ampliação dessa luta, em defesa de uma escola articulada com os interesses e realidade dos povos do campo, nascida da “Articulação Nacional por Uma Educação do Campo” requereu uma maior participação/disputa no campo institucional.

As conquistas que foram sendo alcançadas desde então com normatizações legais que visam garantir a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino e direito das populações camponesas, se confrontam com as condições reais que dão materialidade ao ensino público em nosso país: Fechamento de Unidades Escolares; estrutura física insuficiente e precarizada; falta de salas de aulas; falta de aportes pedagógicos; falta de profissionais da educação; péssimas condições de trabalho; baixos salários; falta de autonomia pedagógica; pouco investimento na área e avanço de uma concepção/gestão privatista da escola e do ensino.

Nesse sentido a ocupação efetiva das escolas que estão situadas nas áreas da Reforma Agrária pelos movimentos sociais camponeses e a implementação de uma educação contextualizada com a realidade desses trabalhadores exigirão a luta pela superação desses entraves.

O exemplo da EM MST, nos aponta indícios de superação e conservação do modelo hegemônico de ensino. O depoimento fornecido pelas professoras que atuam na escola, que sugere uma pré-disposição e algum acúmulo para trabalhar de acordo com os pressupostos políticos e pedagógicos propugnados pelo MST, o próprio contexto em que se insere a escola e as diversas lutas que tem sido protagonizadas no sentido de garantir a sua manutenção e funcionamento, caracterizam uma possibilidade real de consecução de uma prática pedagógica comprometida com os interesses e as necessidades dos trabalhadores rurais, entretanto não elidem a própria estrutura na qual está imerso o processo de organização e funcionamento de uma escola pública que pertence a rede oficial de ensino, nesse caso da prefeitura de São Francisco do Itabapoana, sob esse aspecto, a Escola Municipal MST, apesar do comprometimento demonstrado pelas docentes, da ação do Setor de Educação do MST, e de todas as contradições que permeiam às diversas Instituições que constituem a sociedade capitalista, configura-se como uma unidade de ensino que atende, em marcos gerais, às prerrogativas que delineiam a proposta hegemônica de educação em curso.

A ausência de uma formação/atuação mais crítica dos docentes também corrobora para intensificar o contexto adverso a consecução de propostas pedagógicas de caráter contra-

hegemônico. Os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades estão cada vez mais curtos e aligeirados, as próprias Licenciaturas específicas para Educação do Campo ministradas em Universidades Públicas Federais estão tendo que conviver com a reestruturação dessas Instituições de Ensino, haja visto que o Decreto nº 6096/2007 – REUNI – instituiu a ampliação das matrículas no ensino público superior através da otimização dos recursos. O referido decreto prevê, entre outras medidas, elevar a taxa discente por docente e ainda propõe elevar os índices de aprovação neste nível de ensino para 90%. Uma medida dessa envergadura, implantada sem estar associada à ampliação dos recursos investidos na área pode resultar na queda do padrão de qualidade da educação oferecida nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Todos esses elementos associados ao avanço de um modelo educacional calcado em interesses privatistas do empresariado e das frações dominantes nos exigem uma contra ofensiva que parta da retomada do acúmulo de forças entre sujeitos sociais coletivos que se unifiquem em torno da bandeira de defesa da Universalização de uma Escola Pública de qualidade para os filhos dos trabalhadores. Não será, nesse sentido, obra de um determinado agrupamento, sindicato, associação ou movimento social, ainda que inscrito nas lutas dos trabalhadores, deverá, ao contrário, partir da unidade e da mobilização de todas essas forças e organizações que tem sido protagonistas nas lutas pelos direitos universais.

A luta do MST e demais movimentos camponeses nos apontam caminhos, não temos a ilusão de que uma escola feita pelos/para os trabalhadores poderá ser gestada sem conflitos no interior de uma sociedade capitalista, num contexto de exploração, expropriação e dominação. No entanto precisamos estar atentos às contradições que existem no interior dessa sociedade e de suas instituições de forma a nos utilizarmos delas para construir caminhos que apontem para a sua superação, tal qual nos sugere Frigotto (2009:67)

Trata-se de produzir, mediados pela teoria, a compreensão da urgência de se construir, desde agora, na disputa contra-hegemônica, processos educativos que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição, desperdício, consumo e violência. Com base nesta compreensão, produzir a subjetividade coletiva da necessidade política da práxis revolucionária para a superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido a luta por uma Educação do Campo, e pela formação de docentes comprometidos com essa concepção de escola e de ensino, se apresenta enquanto possibilidade real de confronto com a proposta educacional ora hegemônica. Mas devemos ter clareza que a cada avanço da caminhada surgem novos desafios, que precisam ser

enfrentados. A formação de docentes para essa “nova” escola vai requerer fundamentalmente que esse espaço exista, e só existirá sendo fruto de muita luta.

Nesse contexto onde as escolas públicas - do campo e da cidade - estão sendo fechadas, onde os docentes têm sido submetidos a processos pedagógicos cada vez mais comprometidos com interesses particularistas (concebidos pela iniciativa privada) e sofrido inúmeros ataques à carreira e a direitos historicamente conquistados, estão dadas as condições para o robustecimento das lutas, isso se evidencia nas greves de profissionais da educação que eclodiram em diversos estados e municípios do nosso país no ano de 2011.

Assim como na educação, que faz parte do tecido social que conforma a sociedade capitalista burguesa, as contradições desse sistema têm se evidenciado em todas as demais áreas da sociedade, de acordo com uma expressão de Harvey (2004), o atual estágio do capitalismo caracteriza-se pela manutenção do padrão de *acumulação por despossessão*. Isso nos indica, de acordo com Hobsbawm (1992:269-270), a atualidade do socialismo enquanto alternativa. Para o autor

Mais cedo ao mais tarde exigirão a ação sistemática e planejada nacional e internacionalmente e uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado e consumo. Exigirão não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade. Uma sociedade que não apenas é capaz de salvar a humanidade de um sistema produtivo que escapou do controle, mas uma sociedade em que as pessoas possam viver vidas dignas de seres humanos: não apenas no conforto, mas juntos e com dignidade. É por isso que o socialismo ainda tem um programa 150 anos após o manifesto de Marx e Engels.

Com efeito, o desafio que está colocado para os movimentos sociais e os educadores comprometidos com a luta em defesa de uma concepção de educação antagônica a concepção hegemônica, parece estar associado à construção *no âmbito das contradições e dos limites desse sistema capitalista as possibilidades de processos educativos vinculados à luta de construção do socialismo* (Frigotto, 2009:68).

Esse desafio, ao que nos parece, só será enfrentado se tivermos a capacidade de unificar os nossos passos, movimentos sociais, associações docentes e discentes, campo e cidade, juntos sob uma só bandeira: a luta pela universalização do direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade, na ótica dos trabalhadores, visando edificar uma nova consciência moral e intelectual no seio das classes populares de forma a contribuir para avançarmos na construção de processos que possibilitem a superação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo R. R. ET AL. Zumbi dos Palmares. Cartilha. São Gonçalo: UERJ. 2006.
- ALENTEJANO, Paulo R. R. O Norte Fluminense, a Luta pela Terra e a Política de Reforma Agrária no Estado do Rio de Janeiro. In Pedlowski, M; Oliveira, J. C.; Kury, K. A. Desconstruindo o Latifúndio – A Saga da Reforma Agrária no Norte Fluminense. RJ. Apucuri. 2011.
- BENJAMIN, César (org.). A Opção Brasileira. São Paulo, Contraponto, 1998.
- BOFF, Leonardo. Saber Cuidar. Ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BOGO, Ademar. Lições da Luta pela Terra. Salvador, Memorial das Letras, 1999.
- BOGO, Ademar. O MST e a Cultura. Caderno de Formação nº 34. 2ª edição. Veranópolis, RS, Gráfica e Editora Peres Ltda, 2001.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.
- CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. SP, Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. In: Trabalho, Educação e saúde. Vol.7. n.1.2009. Fiocruz/EPSJV.pp.35-64.
- CALDART, Roseli Salete (org.). Caminhos para Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular. 2010.
- COMPARATO, Bruno Konder. A Ação Política do MST. SP, Expressão Popular, 2003.
- FALLEIROS, Ialê; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; PRONKO, Marcela Alejandra. Fundamentos Históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.), Direita para o Social e Esquerda para o Capital. Xamã. 2010.
- FERRETTI, Celso João. O Pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a Concepção de Politecnia. In: Trabalho, Educação e Saúde. Vol.7, suplemento 1. 2009. RJ. Fiocruz. EPSJV.pp.105-128.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

FERNANDES. Diretrizes de uma caminhada. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Kolling, Cerioli, OSFS e Caldart (orgs.) Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo.nº 4.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. RJ. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da liberdade. RJ. Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa. SP. Paz e Terra, 2002. Pedagógico e da Dialética. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, L. C. Crítica da Organização do Trabalho

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Qualidade da Educação Escolar no Brasil: Um Contraponto a Concepção Hegemônica. Texto que fará parte do anuário sobre Educação e Imprensa no Brasil a ser publicado pela Editora Cortez.2009.Prelo.

GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire Uma Biobibliografia. SP, Cortez, 1996.

GEHRKE, Marcos; ZANETTI, Maria Aparecida e SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs.). Formação de Educadoras e Educadores: O Planejamento na Alfabetização de jovens e adultos. Curitiba, Editora Gráfica popular, 2003.

GENTILI, Pablo e SADER, Emir (orgs.). Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado democrático. RJ, Paz e Terra, 1995.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A Cidadania Negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. SP, Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. SP, Cortez, 1992.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais e o Princípio Educativo.Vol. 2. RJ. Civilização Brasileira.2010.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas Sobre o Estado e a Política. Vol. 3. RJ. Civilização Brasileira.2011.

HARVEY, David. O Neoliberalismo. História e Implicações. Edições Loyola.2008.

HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos. O Breve Século XX. 2ª edição.São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. Sobre História. SP. Companhia das Letras, 1998.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo*. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). 2 ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEHER, Roberto. Educação e tempos desiguais: reconstrução da problemática trabalho-educação, *Trabalho Educação*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, v.1, n. 1. p.128-142, 1997.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 145-174.

LEHER, Roberto e Mariana Setúbal (orgs). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. SP: Cortez: Outro Brasil, 2005.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis, RJ. Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. O Cativo da terra. SP, Hucitec, 1986.

MARTINS, José de Souza. O Poder do Atrazo. SP, Hucitec, 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

MARX. O Capital. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2006. Vol. 1.

MARTINS. André Silva. A Direita para o Social. Editora UFJF. 2009.

MENDOÇA, Sônia Regina de. Estado e Sociedade. In : MATTOS, Marcelo B. (org). História: Pensar e Fazer. Rio de Janeiro. Laboratório Dimensões da História, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORISSAWA, Mitsue. A História da Luta pela Terra e o MST. SP, Expressão Popular, 2001.

MOURA, Clóvis. Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos. Da Destruição de Belo Monte ao Aparecimento do MST. SP, Expressão Popular, 2000.

MST. Como fazer a Escola Que Queremos. Caderno de Educação nº 1. SP, MST, 1992.

MST. Uma Concepção de Desenvolvimento Rural. Caderno de Cooperação Agrícola nº1. SP, CONCRAB, 1994.

MST. Como Fazer A escola Que Queremos: O Planejamento. Caderno de Educação nº 6. Porto Alegre, RS. MST, 1995.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação nº 8. SP, MST, 1996.

MST. Enfrentar os Desafios da Organização nos Assentamentos. Caderno de Cooperação agrícola nº 7. SP, CONCRAB, 1998 a .

MST. Escola Itinerante em Acampamentos do MST. Coleção Fazendo Escola. SP, MST, 1998 b .

MST. O Que Queremos Com As Escolas Dos Assentamentos. Caderno de Formação nº 18. SP, MST, 1999 a .

MST. Crianças em Movimento. As Mobilizações Infantis no MST. Coleção Fazendo Escola. Porto alegre, RS. MST, 1999 b .

MST. Como Fazemos A Escola De Educação Fundamental. Caderno de Educação nº 9. SP, MST, 1999 c .

MST. Alfabetização de Jovens e Adultos. Como Organizar. Caderno de Educação nº 3. SP, MST, 2000 a .

MST. Construindo o Caminho numa Escola de Assentamento do MST. Coleção Fazendo Escola. Porto alegre, RS. MST, 2000 b .

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Acompanhamento às escolas. Boletim da Educação nº 8. SP, MST, 2001.

MST. Educação de Jovens e Adultos. Caderno de Educação nº 11. SP, MST, 2003.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A Nova Pedagogia da Hegemonia. Xamã. 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Política Educacional Brasileira na Sociedade do Conhecimento. In: Matta, Gustavo Corrêa e LIMA, Júlio César França (orgs.). Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde. RJ. Ed. Fiocruz/EPSJV.2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A Atualidade das Idéias de Nicos Poulantzas no Entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. Artigo, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Direita para o Social e Esquerda para o Capital. Xamã. 2010.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o Socialismo. Paz e Terra, SP, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação? 2002. SP. Ed. Cortez.

SADER, Emir. Século XX. Uma Biografia Não-Autorizada. SP, Perseu Abramo, 2001.

SAVIANI, Dermerval. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise Crítica da Política do MEC. Autores Associados.2009.

SECAD/MEC . Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas. 2007. Cadernos SECAD. p.12.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a Sociedade Civil; cultura e educação para a democracia. 2ª Ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

STÉDILE, João Pedro (org.). A Reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava gente. A Trajetória do MST e a Luta pela terra no Brasil. SP, Perseu Abramo, 1999.

VALLE, Lilian de Aragão Bastos. Verbetes:Educação. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fiocruz/EPSJV. RJ.2006.PP.99-106.

WILLIANS, Raymond. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

TEIXEIRA, Lia. CAMPOS, Marília . LOBO, Roberta. Territórios e Trabalho Integrado na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Esse texto será publicado na Revista de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

THOMPSON, Edward. A Formação da Classe operária Inglesa. A Árvore da Liberdade. Vol.1, RJ. Paz e terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico. Seropédica.2010.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, RJ, 2008.