

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LORENA RAQUEL DE ALENCAR SALES DE MORAIS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DO MST: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA LUCAS MEIRELES ALVES**

**TERESINA- PI
2020**

LORENA RAQUEL DE ALENCAR SALES DE MORAIS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DO MST: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA LUCAS MEIRELES ALVES**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí como requisito para defesa do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

TERESINA-PI

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M827e Moraes, Lorena Raquel de Alencar Sales de

A Educação do campo no âmbito das experiências do
MST: uma análise das práticas educativas na Escola Lucas
Meiros Alves / Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes.
– 2020.

206 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

1. Educação do Campo. 2. Movimentos Sociais. 3. MST.
4. Práticas Educativas. I. Título.

CDD: 370.19

LORENA RAQUEL DE ALENCAR SALES DE MORAIS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS DO MST: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA LUCAS MEIRELES ALVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 16 / 03 / 2020.

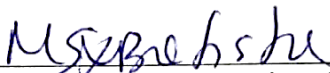
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima
Orientador



Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (PPGE/UFPI)
Membro titular interno



Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (PPGE/UFPB)
Membro titular externo

Dedico esse trabalho a todos os trabalhadores e trabalhadoras do Campo que deram e continuam doando suas vidas à luta pela Reforma Agrária no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus, o ser divino, onisciente e onipotente, que me proporciona todas essas oportunidades e conquistas na vida.

À minha mãe, Antônia Irene, guerreira, amada, motivadora, que me ajudou todos os instantes da vida. Que me incentivou de maneira silenciosa a querer fazer o meu melhor. Obrigada, mãe, por estar ao meu lado nos momentos felizes e tristes. Obrigada por me amar, por me fazer perceber que o bom da vida está nas pessoas que temos, você significa muito para mim e me ajudou demasiadamente nessa conquista.

Ao meu filho, Theo Henrique, que mesmo com seus seis anos e pouco de vida me motiva a querer o melhor, a lutar pelos meus sonhos e a fazer possível na realização dos seus. Obrigada, meu filho, por vir com a missão de propagar o amor incondicional que me faz sentir, obrigada por vir a esse mundo e me fazer ser uma pessoa melhor. Obrigada por me tirar dessa confusão de pensamentos nos momentos de estudo. Eu o amo completamente, incondicionalmente, eternamente, profundamente. Obrigada por existir.

Aos meus colegas Escolástica, Pedro, Jullyane, Andressa, Efigênia, Marli e Enayde por me fazerem rir e ouvir as minhas risadas nos momentos que para mim o sorriso era na verdade uma máscara que escondia minhas angústias. Agradecimento especial a minha grande amiga Enayde Fernandes, que no momento de mais sufoco no processo de escrita esteve presente para me ajudar a reerguer-me. Obrigada por me acompanharem nesses momentos da vida, que foram além dos limites acadêmicos, por me mostrarem o quanto a diferença pode ser tolerante, justa e a construção de uma amizade verdadeira. Eu amo muito vocês! Nós somos uma família!

Aos meus professores que me ajudaram a construir o meu ser docente e meu lado de pesquisadora que sou hoje, me motivando a buscar sempre mais e mais. Em especial, gostaria de agradecer a professora-amiga-irmã Marli Clementino, por me proporcionar momentos de alegria, simplicidade, por compartilhar minhas tristezas e multiplicar o meu sorriso. Você me ensinou muito Marli, tenha certeza de que muito de mim foi graças à sua amizade.

Ao meu amigo e orientador, Elmo de Souza Lima, por me mostrar o caminho quando eu me encontrava completamente perdida, sem saber o que seguir e nem para onde ir. Proporcionou-me oportunidades de crescimento e me fez sentir importante no processo de construção de conhecimento, ao perguntar “o que você acha?”, me dando a oportunidade de demonstrar e de redescobrir do que sou capaz e valorizar as minhas potencialidades. Obrigada pelos “puxões de orelha” e mais ainda, por reconhecer o meu esforço e trabalho.

À equipe de funcionários, professores e alunos da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves que participaram da pesquisa sobre as práticas educativas construídas na escola e que me acolheram tão bem ao ponto de se criar um ciclo de amizade que se firmará além das relações acadêmicas.

Aos meus amigos da turma de Mestrado, que através das discussões e dos debates, puderam me mostrar muito como ser educador-pesquisador e como éramos e somos capazes de participar, acolher, ajudar e transformar-se através do convívio que criamos.

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente
Romances astrais
A minha alucinação
É suportar o dia-a-dia
E meu delírio
É a experiência
Com coisas reais
[...]
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
(BELCHIOR, 1976)

MORAIS, Lorena Raquel de A. S. de. A Educação Do Campo No Âmbito Das Experiências Do MST: Uma Análise Das Práticas Educativas Na Escola Lucas Meireles Alves (Mestrado em Educação).207f. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

A Educação do Campo é resultado das lutas históricas dos movimentos sociais, portanto, constitui-se num projeto de educação construído a partir das demandas e anseios dos camponeses, voltado à compreensão crítica da realidade e construção de alternativa de transformação social. Diante desse contexto, nosso problema de pesquisa foi: como os princípios políticos e pedagógicos da educação do campo são incorporados nas práticas educativas desenvolvidas pela Unidade Escolar Lucas Meireles Alves- UELMA no Assentamento 17 de abril? A partir deste problema de pesquisa, elencou-se como objetivo geral: Compreender as práticas educativas desenvolvidas pela Escola Lucas Meireles no Assentamento 17 de abril, buscando identificar se nelas são incorporados os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo. O trabalho de investigação foi desenvolvido com base nos estudos de de Molina (2004, 2013, 2017), Arroyo (2004, 2012), Caldart (2001, 2004, 2012), Freire (2013), dentre outros que discutem sobre o paradigma da educação do campo, tanto no tocante às políticas públicas quanto às questões que perpassam as situações e lutas dos sujeitos que vivem no campo. O processo de investigação foi desenvolvido fundamentado na abordagem qualitativa e no Método Histórico Dialético que permite uma compreensão das práticas educativas numa interface com o contexto projeto político e social no qual está inserida a instituição de ensino, considerando as condições materiais de produção dos projetos educativos e as influências da ideologia capitalista no desenvolvimento das atividades educativas. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Os estudos indicaram que as práticas educativas construídas na UELMA, através da parceria com a comunidade e o MST, podem ser vistas como a materialização da luta pela educação no Brasil e no Piauí. No entanto, existem desafios enfrentados pela escola na incorporação dos princípios pedagógicos da proposta de educação pensada pelo MST, parte deles associadas à ausência de políticas públicas. Os estudos apontam também a existência de possibilidades na construção de práticas educativas, tais como: estímulo para maior participação dos educandos no planejamento da escola; atividades que envolvam a agricultura como potencialidade de produção do conhecimento e realidade; fortalecimento da militância por transformações sociais a partir de místicas, dentre outras práticas que venham a complementar a parceria entre UELMA e MST, mesmo diante do massacrante Estado burguês.

Palavras chave: Práticas Educativas. Educação do campo. Movimentos sociais. MST.

MORAIS, Lorena Raquel de A. S. de. La educación rural en el contexto de las experiencias MST: un análisis de las prácticas educativas en el colegio Lucas Meireles Alves (Maestría en Educación) .207f. Programa de Posgrado en Educación - PPGED, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2020.

RESUMEN

La educación del campo es el resultado de las luchas históricas de los movimientos sociales; por lo tanto, es un proyecto de educación construido sobre las demandas y los deseos de los campesinos, enfocado en la comprensión crítica de la realidad y la construcción de una alternativa para la transformación social. Dado este contexto, nuestro problema de investigación es: ¿cómo se incorporan los principios políticos y pedagógicos de la educación de campo en las prácticas educativas desarrolladas por la Unidad Escolar Lucas Meireles Alves -UELMA en el acuerdo del 17 de abril? A partir de este problema de investigación, tenemos como objetivo general: Comprender las prácticas educativas desarrolladas por la Escuela Lucas Meireles en el asentamiento 17 de Abril, buscando identificar si los principios políticos y pedagógicos del MST y la Educación Rural están incorporados en ellas. El trabajo de investigación se desarrolla en base a los estudios de Molina (2004, 2013, 2017), Arroyo (2004, 2012), Caldart (2001, 2004, 2012), Freire (2013), entre otros, quienes discuten el paradigma de la educación de campo en el contexto de ambas políticas públicas. en cuanto a las preguntas que impregnan las situaciones y luchas de los sujetos que viven en el campo. El proceso de investigación en desarrollo se basa en el enfoque cualitativo y el Método Histórico Dialéctico, que permite una comprensión de las prácticas educativas en una interfaz con el contexto político y social del proyecto en el que se inserta la institución educativa, considerando las condiciones de producción de los proyectos. y las influencias de la ideología capitalista en el desarrollo de actividades educativas. Los datos se están analizando a partir del análisis de contenido propuesto por Bardin (2016). Los estudios indican que las prácticas educativas desarrolladas en UELMA, a través de la asociación con la comunidad y el MST, pueden verse como la materialización de la lucha por la educación en Brasil y Piauí, sin embargo, la escuela enfrenta desafíos en la incorporación de los principios pedagógicos de propuesta educativa diseñada por el MST, la gran mayoría de ellos asociada a la ausencia de políticas públicas. Los estudios también apuntan a la existencia de posibilidades en la construcción de prácticas educativas, tales como: estimular una mayor participación de los estudiantes en la planificación escolar; actividades que involucren al agricultor como un potencial para producir conocimiento y realidad; fortalecimiento de la militancia a través de transformaciones sociales basadas en misticos, entre otras prácticas que complementarán la asociación entre UELMA y MST, incluso frente a la masacre del estado burgués.

Palabras clave: Prácticas educativas. Educación del campo. Movimientos sociales. MST

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Princípios Filosófico e pedagógicos para Educação do MST.....	64
Quadro 2 - Siglas referentes a identificação dos interlocutores da pesquisa.....	107
Quadro 3 –Eixos de análise de dados.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A SITUAÇÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS LUTAS CAMPONESAS	20
2.1 Aspectos históricos das lutas sociais e da situação agrária do brasil.....	21
2. 1. 1 Síntese Histórica da Situação Agrária do Piauí	34
2.2. As lutas em defesa da reforma agrária como possibilidade de construção de outro modelo de desenvolvimento no campo.....	37
2. 3 Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: origem, atuação e luta pela educação	49
2. 3. 1 A atuação do MST no Piauí e as perspectivas de lutas no campo.....	52
3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
3.1 A construção do Paradigma da Educação do Campo	58
3.2. Os princípios da Educação do Campo no MST	65
3.3. Os princípios da Educação do Campo.....	68
3.4. As bases teóricas e político-pedagógicas da Educação do Campo	71
3.4.1 A Pedagogia Socialista	72
3.4.2 Pedagogia do Oprimido	80
3.4.3 A Pedagogia do Movimento	89
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	97
4.1 Caracterização da pesquisa	97
4.2 O método histórico dialético na pesquisa	99
4.3 caracterizações do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa	103
4.3.1 Descrição do Assentamento 17 de abril	103
4.3.2 Caracterização da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves - UELMA.....	105
4.3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	107
4.4 O processo de construção e organização dos dados	111
4.5 O processo de análise dos dados da pesquisa	116
5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST NA UELMA.....	119
5.1 A prática educativa da UELMA e os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo	120

5.1.1 Caracterização das práticas educativas da UELMA.....	121
5.1.2 O processo de construção do conhecimento e sua relação com a realidade dos educandos	133
5. 1. 3 A dimensão do trabalho coletivo nas práticas educativas da UELMA	140
5. 1. 4 O processo de organização dos educandos no contexto das práticas educativas da UELMA	144
5. 1. 5 A formação para militância e as práticas educativas da UELMA	150
5.2 Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST e suas contribuições	155
5.2.1. Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST	155
5.2.2 Contribuições do MST no desenvolvimento das atividades na UELMA.....	163
5.3. Os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas na UELMA.....	169
5.3.1 Desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas a educação no assentamento.....	170
5.3.2 Possibilidades encontradas nas práticas educativas construídas na UELMA	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	195
APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA (EDUCANDO).....	196
APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA (EDUCADOR).....	197
APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA (GESTÃO)	198
APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA (COMUNIDADE)	199
APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA (MST)	200
APÊNDICE E- ROTEIRO RODA DE CONVERSA I.....	201
APÊNDICE F- O ROTEIRO RODA DE CONVERSA II.....	202
ANEXOS	203
ANEXO A -EDUCAÇÃO DO CAMPO- GILVAN SANTOS	204
ANEXO B- A ESCOLA DE MEUS SONHOS- ADILSON DE APIAIM	205

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, novos personagens passaram a protagonizar o cenário educacional com a proposição de políticas públicas que atendessem aos interesses e as especificidades dos povos do campo, como resultado desse protagonismo, surgiram os movimentos sociais do campo. A partir das lutas sociais e educacionais dos movimentos sociais surgiram conquistas voltadas às políticas públicas para educação do campo que vão, desde a constituição de seu marco legal, com programas educacionais destinados especificamente aos sujeitos em territorialidade rural, até às questões envolvendo aspectos sociais como reconhecimento dos povos camponeses como sujeitos de conhecimento sociocultural; relevância da realidade, questões étnico-racial e de gênero, etc..

Tais aspectos garantem assim uma maior articulação entre os processos educativos construídos entre escola e a comunidade, pois, a partir dessa reação há o fortalecimento do acesso ao conhecimento científico e do respeito aos povos que compõem a especificidade de uma formação pensada na ótica da educação do campo. A Educação do Campo, portanto, reconhece a existência da bandeira de luta por educação na relação entre os Movimentos sociais, políticas públicas e Práticas Educativas construídas a partir da singularidade dos povos camponeses e dos processos de aprendizagens que exigem um olhar mais profundo na realidade desses povos.

A Educação do Campo vem sendo concebida a partir de princípios construídos através das experiências e discussões estabelecidas entre movimentos sociais, educadores, pesquisadores, etc., sendo referenciada nos pressupostos teóricos da educação emancipatória, que valoriza o sujeito sócio-histórico e a realidade em que vive como possibilidades de libertá-lo das amarras dos opressores sociais.

Para se obter a concretização dos princípios da educação do campo é necessário pensarmos no debate sobre a necessidade da implementação de políticas de formação e de valorização do educador e da educação, considerando os subsídios dos trabalhos acadêmicos que objetivam discutir a prática educativa na ação de educadores para atuar no campo, visto que estes educadores precisam compreender as singularidades desses povos e da realidade que os configuram como sujeitos do campo. Dessa forma, procuraram estabelecer estratégias que ajudem a transformar a realidade e as potencialidades, da articulação comunidade e escola a favor de seu desenvolvimento a partir da sua prática e da sua singularidade local.

A Educação do Campo tem sido discutida e estudada nos diferentes e variados aspectos, pois é vista atualmente como uma educação que fomenta a concretização de direitos aos povos

do campo. Dentre as questões discutidas, podemos destacar as práticas educativas construídas através do conhecimento coletivo e a vivência dos povos do campo e suas diversas singularidades, juntamente com os movimentos e as lutas sociais.

A nossa inserção nas discussões sobre a educação do campo se deu com a participação numa pesquisa de iniciação científica voltada a investigar a atuação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no Piauí, possibilitando um estudo sobre as lutas por uma educação do campo, pelo direito à terra e, conseqüentemente, a outros direitos inalienáveis que favorecem a qualidade de vida aos sujeitos que vivem no e do campo.

Ao participar dessas discussões surgiu o desejo de contribuir na construção de uma educação do campo que tenha como ideal de qualidade a formação de seus alunos numa perspectiva crítica e libertadora, instigando-os a construir novas perspectivas de vida no campo, a ir além das fronteiras pré-determinadas socialmente no desenvolvimento destes sujeitos que através da educação venha perceber a libertação para uma vida melhor.

Além disso, pontuamos também a oportunidade de vivenciar novas experiências na área da educação do campo através da participação do Projeto de Extensão intitulado “Formação Continuada de Educadores no Contexto do Semiárido”, coordenado pelo professor Elmo de Souza Lima da Universidade Federal do Piauí –UFPI, que objetivava desenvolver atividades de formação-investigação que contribuam na formação crítica dos professores, possibilitando a reflexão crítica sobre o contexto sócio-histórico e cultural da comunidade e a reorientação do currículo escolar na perspectiva da contextualização no Semiárido.

Com bases nas discussões vivenciadas nesse período, sentimos a necessidade de se aprofundar ainda mais nas temáticas que envolvem a Educação do Campo, assim despertamos o interesse nas práticas educativas do assentamento 17 de abril, pois consideramos que a construção histórica social desse assentamento tem grande relevância no fortalecimento da Educação do Campo no Piauí, sobretudo em relação as conquistas que a comunidade obteve para a educação através da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Dessa forma, construiu-se o trabalho de pesquisa a partir do seguinte problema: Os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo são incorporados nas práticas educativas desenvolvidas pela Unidade Escolar Lucas Meireles Alves -UELMA no assentamento 17 de abril? A partir daí, procuramos as respostas para essa questão central da pesquisa voltada à Educação do Campo nos assentamentos do MST no Piauí nas relações entre as práticas educativas e as lutas sociais, tendo como objetivo geral: compreender as práticas educativas desenvolvidas pela Escola Lucas Meireles no assentamento 17 de abril, buscando a

identificação de que nelas são incorporados princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo.

Como objetivos específicos, foram apontados: verificar na proposta pedagógica da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves - UELMA se ela incorpora as propostas de educação do MST; identificar os projetos e as atividades educativas desenvolvidas na Escola Lucas Meireles voltadas à implementação dos princípios da educação do campo proposta pelo MST; e ainda, investigar os desafios e possibilidades existentes na UELMA para implementação dos princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa por considerar que nessa abordagem “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (PRODANOV, 2013, p. 70). Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise da realidade numa perspectiva crítica e dialética, pois permite nos debruçarmos mais a fundo no objeto de estudo, buscando desvelar as contradições, a subjetivado, a historicidade e a criticidade do processo de investigação, dialogando entre os elementos que dão fundamento na construção e análise dos dados.

Diante deste contexto teórico, utilizamos o *método histórico dialético* para produção dos dados devido às contribuições que este método trouxe ao processo de investigação, tais como: as ferramentas para a análise da prática educativa da escola, considerando as contradições que permeiam a realidade social, política e econômica da comunidade, bem como, a própria estrutura política e pedagógica da escola e das condições materiais para o desenvolvimento dos projetos educativos.

Utilizou-se para a abordagem, a categoria *contradições* do método do dialético, assim como, as *mediações* existentes na proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e nas atividades educativas construídas na Unidade Escola Lucas Meireles Alves – UELMA, que buscam base nos princípios políticos e filosóficos do MST, mas vivem sob a influência das políticas públicas estatais e capitalistas. Em virtude disso, buscou-se através da compreensão histórico, social e política dos elementos que constituem a relação das práticas construídas na educação do campo e na formação do MST responder o problema da pesquisa.

Nessa perspectiva, o método histórico dialético ajudou a compreender o processo de construção das práticas educativas da UELMA e suas implicações com as lutas dos movimentos sociais, bem como, as contradições que permeiam as atividades educativas construídas na relação com os movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária e defendem a bandeira da Educação do Campo no país.

A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves- UELMA foi escolhida como espaço de investigação da pesquisa pelo fato de ser a única escola que existe na comunidade e pela sua importância na construção das práticas educativas articuladas à participação ativa do MST, tanto para o assentamento, quanto para as comunidades próximas a ele, contribuindo assim na formação dos sujeitos que ali residem e tem como direito fundamental o acesso à educação.

Quanto aos *interlocutores da pesquisa*, contou-se com a contribuição 10 (dez) interlocutores, sendo: 01 (uma) representante da gestão escolar; 03 (três) educadores/as, da área das Ciências da Natureza, outro das Ciências Humanas e um terceiro da área das Ciências Exatas; 03 (três) alunos/as, que pudessem retratar o olhar do educando na construção das práticas educativas na UELMA. Dentre os estudantes, escolheu-se um egresso, outro que mora no Assentamento 17 de abril e ainda um (a) aluno (a) que mora em comunidade; 02 (dois) moradores do Assentamento 17 de abril, sendo um deles funcionário da UELMA; por fim, um 01 (um) representante do MST, que ajudou a compreender as ações do movimento em relação à construção das práticas educativas da UELMA e da própria luta em que visa às ações sociais do MST.

Como instrumentos de construção dos dados da pesquisa, adotou-se a *entrevista semiestruturada e Rodas de Conversa*. A entrevista favoreceu a elaboração de questões livres, permitindo novos questionamentos durante a construção dos dados, mediante o diálogo estabelecido com os interlocutores. A roda de conversa possibilitou o aprofundamento das reflexões e análise das práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos, oportunizando a autoafirmação destes com participantes na construção histórica dos projetos educativos. Desse modo, ocorreram a partir de dois encontros por meio de momentos que permitissem a discussão e a troca de ideias acerca das práticas educativas construídas na UELMA, numa relação com as práticas pensadas pelo MST e pela educação do campo.

O estudo foi fundamentado nos estudos de autores que pesquisam a Educação do Campo como Caldart (2004) e Molina (2004), dentre outros estudiosos da área que discutem o contexto, tanto das políticas públicas, quanto as questões que perpassam as situações e lutas dos sujeitos que vivem no campo. Para fundamentar as questões que envolvem as práticas educativas dialogamos com autores como Freire (2002), principalmente por meio das obras: *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.

O trabalho foi organizado a partir de quatro capítulos que ajudaram a compreender as práticas educativas construídas em escolas de assentamentos articuladas ao MST. No primeiro capítulo “*A situação agrária e movimentos sociais do campo: trajetória histórica das lutas camponesas*” foi discutida a situação agrária e atuação dos movimentos sociais do campo,

traçando a trajetória histórica das lutas camponesas no Brasil e no Piauí, dentre essas lutas destacou-se a relação intrínseca entre o desenvolvimento econômico, político e social com o direito à terra e ao trabalho.

O segundo capítulo “*A construção do pensamento teórico pedagógico da Educação do Campo*” tem por cerne as lutas dos movimentos sociais em torno de um novo paradigma para o campo que supere o modelo de educação rural atrelado ao pensamento pedagógico tradicional e aos interesses do agronegócio. Abordou-se também a proposta pedagógica pensada dentro das ações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento por uma educação do campo e pelo MST, destacando os princípios que norteiam a educação pensada a partir das lutas em torno da Reforma Agrária e das três bases teóricas que dão sustentação às políticas e práticas da educação do campo no Brasil: Pedagogia socialista, pedagogia do campo e pedagogia do movimento sem-terra.

No terceiro capítulo “*Abordagem metodológica da pesquisa*”, descreveu-se os caminhos metodológicos da pesquisa, com a descrição da abordagem da pesquisa, destacando os princípios que fundamentam a construção do conhecimento científico na abordagem qualitativa da investigação. Destacou-se, também, os instrumentos de pesquisa e o processo de análise dos dados da pesquisa, caracterizando-se o campo empírico e dos sujeitos da Pesquisa, com descrição do Assentamento 17 de abril e da UELMA.

O quarto capítulo “*Análises das Práticas Educativas construídas pela Educação do Campo e o MST*” teve como objetivo principal analisar os dados construídos a partir dos diálogos estabelecidos com os interlocutores sobre os projetos e as práticas educativas em desenvolvimento na UELMA, a partir de dois eixos de análises: a prática educativa da UELMA e os princípios políticos e pedagógicos do MST e da educação do campo; e ainda, os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas da Educação do Campo na UELMA.

Os estudos indicaram que as práticas educativas construídas na UELMA, através da parceria com a comunidade e o MST, podem ser consideradas como a materialização da luta pela educação no Brasil e no Piauí. No decorrer desse processo, identificaram-se os desafios enfrentados pela escola na incorporação dos princípios pedagógicos da proposta de educação pensada pelo MST, parte deles associadas à ausência de políticas públicas.

Apontou-se também a existência de possibilidades na construção de práticas educativas, destacando-se: estímulo para maior participação do educandos no planejamento da escola, permitindo auto-organização e trabalho escolar; atividades que envolvam a agricultora como potencialidade de produção do conhecimento e realidade; fortalecimento da militância por transformações sociais a partir de místicas; formação continuada dos professores sobre os

princípios pedagógico da proposta educativa do MST e da educação do campo, dentre outras práticas que venham a complementar a parceria entre UELMA e MST.

Acredita-se que este trabalho pode contribuir com as discussões relacionadas à Educação do Campo considerando a estreita relação entre as Práticas Educativas e as lutas sociais, no âmbito dos assentamentos do MST no Piauí.

2 A SITUAÇÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS LUTAS CAMPONESAS

Pobre agregado, força de gigante,
Escuta amigo o que eu te digo agora,
Depois da treva vem a linda aurora
E a tua estrela seguirá brilhante
Pensando em ti eu vivo a todo instante,
Minha alma triste desolada chora
Quando te vejo mundo afora
Vagando incerto qual judeu errante
Para saíres de fatal fadiga
Do terrível jugo que cruel te obriga
A padecer situação precária
Lutais altivo, corajoso e esperto
Pois só verás teu país liberto
Se conseguires a reforma agrária.
(ASSARÉ, 2005, p. 197)

Este trecho da obra de Patativa do Assaré, poeta sertanejo que viveu na pele a vida no campo, o analfabetismo, a exploração do trabalho, a miséria e a marginalização pela ausência das políticas públicas, descreve de maneira poética a esperança que a luta pela reforma agrária representa para o povo camponês, elemento discutido neste capítulo.

Para discutir a situação agrária e movimentos sociais do campo, é necessário compreender a trajetória histórica das lutas campesinas no Brasil e no Piauí e suas implicações neste processo. Dentre elas, pode-se citar a relação intrínseca entre o desenvolvimento econômico, político e social com o direito à terra e, conseqüentemente ao trabalho; ambos são sinônimos do direito ao trabalho, à produção, à agricultura, à moradia e à dignidade relacionam ao direito a terra, exigindo assim as lutas no campo com o intuito de reverter a situação de desigualdade e exploração na territorialidade rural.

A situação agrária no país pode ser entendida a partir dos “ciclos” de lutas travadas pelos movimentos sociais na perspectiva de concretizar um projeto social de reforma agrária, demonstrando que estas lutas foram marcadas pela repressão das oligarquias rurais, que buscam o fortalecimento de projetos que visavam a permanência da estrutura fundiária do Brasil. Realizou-se também discussões voltadas à situação agrária no Piauí, que percorreu caminhos diferentes a nível nacional, tendo em vista que o contexto histórico e os conflitos existentes, tornou possível a formação dos latifúndios no estado, bem como da própria construção dos movimentos sociais - sobretudo o MST - na luta por terra e trabalho aos camponeses piauienses.

Nessa perspectiva, fizemos uma discussão sobre movimentos sociais que permearam períodos históricos no Brasil disputa pela terra e trabalho. Destacamos desse processo histórico de desavenças em torno da situação agrária e econômica, os movimentos de revoltas indígenas, movimento abolicionista, trabalhistas, com ênfase no surgimento dos movimentos sociais do campo, sobretudo aos que se articulam com a criação e desenvolvimento do MST.

Outro ponto que nos dedicamos no decorrer do capítulo consiste na discussão sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da sua relação com outros movimentos sociais, as quais representam resistência e luta contra a intensa concentração fundiária e a exploração do trabalho, objetivando conseguir condições dignas de vida, além de uma sociedade justa.

2.1 Aspectos históricos das lutas sociais e da situação agrária do Brasil

O debate sobre a questão agrária no Brasil exige que se compreenda as relações intrínsecas entre o desenvolvimento econômico, político e social com o direito à terra e, consequentemente ao trabalho. O litígio que respalda a situação agrária no Brasil se configura em disputa social, onde ter direito ao trabalho, a produção, a agricultura a moradia, a dignidade e a vida se encontram relacionados ao direito a terra. Neste caso, compreender a questão agrária no país passa pelo desvelamento do processo histórico de organização, distribuição e o acesso e a posse de propriedades, ao território e a terra.

A situação agrária no país pode ser percebida em um quadro de acontecimentos, que nos permitem perceber os “ciclos” de lutas por parte dos movimentos sociais alinhados ao projeto social da reforma agrária, marcado pela repressão das oligarquias rurais, que busca a todo custo destruir o desenvolvimento de projetos que visem a reconstrução da estrutura fundiária no Brasil. Ou seja, a história do país demonstra constantes manifestações na busca de outro projeto social, no qual encontramos, de um lado, os movimentos sociais em defesa da classe trabalhadora e, do outro, a oligarquia rural representando a burguesia e a classe dominante.

As capitânicas hereditárias constituíram-se num dos marcos importantes na estruturação da situação agrária do país e descreve bem como se deu a posse da terra, que resultou na constituição e fortalecimento das oligarquias rurais que exercem, ainda hoje, um significativo poder político e econômico no Brasil. Segundo Guimarães (2011, p. 43),

A ordem feudal vigente na sociedade portuguesa de 1500 tinha sua base interna no monopólio territorial. E como a terra era, então, indiscutivelmente,

o principal e mais importante dos meios de produção, a classe que possuía sobre ela o domínio absoluto estava habilitada a sobrepor às demais classes o seu poderio, por todos os meios de coação econômica e, notadamente, de coação extra econômica.

A posse de terra está estreitamente relacionada ao domínio e ao poder, pois era dessa forma que a sociedade portuguesa, no período de colonização, manteve-se no poder. Nesse contexto, inferimos que as Capitanias hereditárias foram ponto estratégico de potencialização na tomada de poder econômico, político e social.

Trata-se de um sistema instituído pelo governo português com o propósito de povoar e defender “suas” terras das ameaças de ocupação por partes de outros países. Tal sistema baseava-se na concessão de grandes faixas de terra para um donatário, que teria autonomia sobre o território cedido e ainda receberia privilégios econômicos, passando a ter a responsabilidade primeira de desenvolver centros populacionais. Segundo Mattos *et al* (2012, p. 439),

O território brasileiro foi assim dividido em quinze capitanias, entre os anos de 1534 a 1536, cada uma com um respectivo donatário (a alguns donatários foi concedida mais de uma capitania), essencialmente membros da nobreza portuguesa ou ligados de alguma forma ao rei Dom João III. Através da Carta de Concessão (formalmente conhecida como Carta Foral), o rei definia os limites aproximados das capitanias e concedia os direitos comerciais, entre eles a isenção no pagamento de impostos quando da comercialização de produtos e até mesmo a restrição na comercialização de outros artigos, os exclusivos da Coroa, explorados somente sob uma concessão específica, caso do pau-brasil.

Os proprietários da terra no Brasil assumiram, através do monopólio feudal e colonial, o principal e mais importante meio de produção na agricultura. Assim, o acesso à terra, demonstra uma etapa anterior da produção agrícola, configurada nas condições históricas pré-capitalistas caracterizada para as primeiras condições para estruturação histórica do meio de produção do capital. (GUIMARÃES, 2011, p. 50).

As capitanias hereditárias estruturavam-se sob os mesmos moldes que se caracterizavam os domínios feudais: grandes extensões territoriais cedidas a senhores detentores de poderes absolutos sobre as pessoas e as coisas, edificando tanto a propriedade como o Estado, aos moldes pré-capitalista nos meios de produção. (GUIMARÃES, 2011).

Neste contexto histórico, as capitanias hereditárias instituíram os primeiros marcos legais da posse da terra no Brasil, pautados na lógica do privilégio, da exclusão e da concentração fundiária. No entanto, compreende-se que a questão agrária no país, no período

da colonização e República Velha, não se configurou pacificamente em relação a tomada de poder, sobretudo, ao que está relacionado à terra e suas dimensões sociais. Nesse cenário, é possível identificar as lutas sociais como estratégias de transformação da estrutura fundiária que se fortaleceu no decorrer dos anos. A exemplo, tem-se os conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores, pela terra, sendo aqueles obrigados ao trabalho explorado nas terras que antes eram “suas”. O trabalho escravo também retoma nesse contexto o movimento de resistência dos negros escravizados.

No processo de ocupação de terra no Brasil, os colonizadores perceberam que a força do trabalho escravo indígena trouxe resistência e prejuízos na agricultura, levando-os a ampliarem seus negócios com o trabalho escravo dos negros africanos. Segundo Freyre (2003, p. 32) na América Latina formou-se uma sociedade agrária na estrutura “escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio - e mais tarde de negro - na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça”. Freyre (2003, p. 47) afirma que,

A igualdade de interesses agrários e escravocratas que através dos séculos XVI e XVII predominou na colônia, toda ela dedicada com maior ou menor intensidade à cultura do açúcar, não a perturbou tão profundamente, como à primeira vista parece, a descoberta das minas ou a introdução do cafeeiro. Se o ponto de apoio econômico da aristocracia colonial deslocou-se da cana-de-açúcar para o ouro e mais tarde para o café, manteve-se o instrumento de exploração: o braço escravo.

Esta situação de exploração potencializa a resistência dos negros escravizados no Brasil, trazendo à tona os quilombos e a figura de Zumbi dos Palmares. É perceptível que os povos que tinham sua força de trabalho explorada e escravizada não tinham a possibilidade de ter acesso à terra como sinônimo do trabalho digno, com respeito ao gênero humano, mostrando que esta rica fonte de renda- a terra- era privilégio de poucos.

No final do século XIX, além das pressões internas ocorridas a partir das rebeliões dos escravos e dos atos promovidos pelo movimento abolicionista, o Estado brasileiro passou a ser pressionado também pelas grandes potências da época para acabar com a escravidão como um meio de atender as necessidades destas nações no processo de expansão do mercado consumidor, tendo em vista que o modelo escravista se configurava como um limite para a expansão do mercado capitalista. A partir dessa exigência vinda das grandes potências do mercado, os grandes produtores de café se articularam com o governo para a criação da Lei de

Terras de 1850, que estabelecia que o direito a posse da terra devesse ocorrer somente por meio da compra em dinheiro. Dessa forma,

A Lei de Terras de 1850 foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café. (MIRALHA, 2006, p. 153).

Após a estratégica Lei de Terras de 1850, o Brasil teve um primeiro momento propício à realização da Reforma Agrária, no entanto, isso não interessava às elites brasileiras - sobretudo a oligarquia rural – ao contrário, estas viam com maus olhos o fato de não terem mais os trabalhadores sem-terra para trabalharem em suas lavouras de café. Dessa forma, os sujeitos que não possuíam a terra para o trabalho digno e socialmente útil, ficavam a mercê do trabalho explorado nas plantações de café, cana-de-açúcar do país. Neste caso, a produção de monoculturas (cana-de-açúcar para fins de exportação) e a Lei de Terras, de 1850, constituíram em estratégias de controle social que trouxeram como consequência a luta por espaços para produção familiar.

A estrutura econômica, baseada no meio de produção capitalista, ganhou força no Brasil e no mundo, sobretudo nas dimensões e configurações em torno do trabalho, pois antes era escravo, passando a ser explorado. Antes, na condição de trabalho escravo, os sujeitos que se recusavam a aceitar pacificamente a estrutura que se formava eram escravizados, após a tomada do trabalho pelos meios de produção capitalista, passaram a ser explorados.

Apesar do trabalho ser uma das dimensões que fortalece a estrutura do meio de produção social, a busca por mudanças na forma de trabalho sem considerar outros elementos que constituem as relações de poder não seria capaz de promover transformações macroestruturais do capital, que historicamente construiu a oligarquia rural no Brasil.

Neste caso, acreditar que apenas com a extinção do trabalho escravo na sociedade seria possível construir uma Reforma Agrária no Brasil foi um erro, pois não foi o bastante para que conseguir atingir as fortes muralhas do capital. Tal equívoco também foi cometido pelo movimento abolicionista, que “[...] ao deixar-se empolgar pela ilusão de que o trabalho escravo era a causa única e determinante de todos os males que assolavam tanto a agricultura quanto toda a sociedade brasileira. ”, pois tal extinção não impediu o latifúndio de “[...] refazer-se do tremendo golpe recebido e encontrou rapidamente novas formas servis de trabalho para substituir o braço escravo”. (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

Apesar da resistência do trabalho escravo no Brasil, as estratégias de controle do trabalho reconfiguraram o Estado brasileiro ano após ano para fortalecer uma elite oligárquica

e burguesa, que historicamente se construía no país e que não desiste de explorar a força de trabalho da classe trabalhadora. Com a força do latifúndio, apesar das mudanças e das lutas que causavam alguns desfalques em sua estrutura, não se conseguiu desfazer da crueldade instituída a partir dos processos de exploração do trabalho, que passou a ser configurado como semiescravista ou semisservil, pois era a única que se compatibilizava à sua lógica, que passou a buscar “[...] em todas as partes do mundo devastado pela miséria rural um tipo “inferior” na escala humana que viesse substituir o negro”. (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

Assim, o Brasil entra na lógica do liberalismo econômico, preservando sua lógica feudal, centrada na concentração da terra e do poder político e econômico. Com isto, nota-se que houve uma forte aliança e uma readequação das forças dominantes no Brasil, representada pelas velhas oligarquias agrárias e a nova burguesia industrial, diante da possível perda do poder econômico e político construído na história brasileira.

As disputas políticas e econômicas ocorridas no Brasil em torno da terra e da exploração do trabalho se configurou a partir de três componentes fundamentais: 1) o *latifúndio*, que materializa a divisão da sociedade em classes antagônicas, na qual a posse da terra configura-se representativamente no acúmulo de poder. De um lado, os grandes proprietários de terra que demandam as decisões políticas, sociais e econômicas e, do outro, os pequenos agricultores, que buscam a todo custo não serem esmagados pelo acúmulo de capital; 2) a *monocultura* que está na marca dos grandes latifúndios, tomando o poder econômico, nas grandes produções de cana-de-açúcar, café, grãos, etc., deixando, às margens, pequenos produtores que já não conseguem economicamente manter-se no mercado econômico, pela pouca produção; e por fim, 3) o *trabalho escravo e explorado* que, na história do Brasil, marca o abuso, e o fortalecimento do processo de desumanização, no que tange ao processo de formação do sujeito social, tendo como uma de suas matrizes o trabalho, pois, este encontra-se atrelado à posse de terras, onde os que a possuem trabalham, e os que não a têm se veem obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver, sendo demasiada agravante na condição de escravidão a qual se constitui em longos períodos da história da sociedade brasileira. (MIRALHA, 2006).

Apesar da reconfiguração das estratégias de dominação no Brasil e da compactação das elites brasileiras (apesar das suas diferenças) em prol do fortalecimento do seu poder, frente à pressão das ideias liberais, tem-se também que, nesse momento de mudanças sociais, políticas e econômicas do Brasil surgiu a divergência entre os interesses do regime colonial com os ideais liberais que contribuíram para o fortalecimento e a estruturação da sociedade capitalista. Guimarães (2011, p. 42) afirma que,

O básico num regime econômico é o sistema de produção, isto é, o modo por quê, numa determinada formação social, os homens obtêm os meios de existência. [...] os homens produzem os bens materiais de que necessitam para viver é que determina todos os demais processos econômicos e sociais, inclusive os processos de distribuição ou circulação desses bens.

Neste caso, o meio de produção estabelecido e construído historicamente no Brasil está direcionado ao modo em que os sujeitos sociais produzem os bens materiais para sua sobrevivência, envolvendo os processos econômicos e sociais. Assim, a exploração do trabalho, no acúmulo de riquezas, no fortalecimento das classes sociais, no domínio e poder de uma classe em detrimento da outra, voltado ao capital e sua lógica perversa.

Tal reconfiguração do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da exploração da mão de obra do camponês, fortalecido pela posse de terra como sinônimo de poder articulada ao modelo econômico capitalista, tonificou a estruturação das bases para o desenvolvimento do agronegócio. Apesar do fortalecimento do agronegócio, com a crise de 1929, é possível identificar o início de mudanças relevantes desse processo, pois,

A partir de fins da década de 1920, com a crise do setor exportador (crise de 1929), a diversificação da agricultura brasileira, principalmente paulista, se acelera ainda mais. Parte das terras antes dedicadas ao cultivo de culturas de exportação, principalmente o café, é convertida para a produção de matérias-primas agrícolas destinadas ao mercado urbano-industrial em rápida expansão. Mas a estrutura fundiária permanece extremamente concentrada. (ROMEIRO, 2013 p. 143)

Nesse processo de mudança na economia brasileira, que se configurou pela transição da monocultura colonial para a agricultura mecanizada, houve o surgimento de novas vivências na história voltadas às lutas dos movimentos sociais e dos povos camponeses por terra, trabalho e dignidade. Com a queda do preço do café, houve o fortalecimento da indústria brasileira que já vinha ganhando espaço entre os séculos XIX e XX. Essa mudança trouxe consigo o movimento migratório que, por conta da primeira guerra mundial, obrigou os sujeitos a abandonarem seu país para tentar uma nova vida em países emergentes que não se encontravam em conflitos com os blocos econômicos da guerra mundial. Esse movimento migratório tem o Brasil como uma oportunidade de recomeçar suas vidas em meio ao caos em que a Europa se encontrava.

A chegada dos imigrantes ao país agravou mais ainda o problema da falta de terra, do trabalho explorado e da subordinação da classe trabalhadora pela burguesia industrial. No entanto, fortaleceu também o movimento em torno da disputa pela terra e pelo modelo de desenvolvimento, na contramão da exploração de trabalho. Com o processo de industrialização,

houve também deslocamento na estrutura política e econômica do país com a mudança da monocultura e modelo colonial para o industrial. Entretanto, isto ocorreu dentro de um processo de pactuação e parceria entre a oligarquia rural e a burguesia industrial, possibilitando a constituição de um sistema político no qual ambos pudessem manter seus privilégios e o poder político e econômico do país. Essa união aumenta ainda mais o controle sobre a agricultura familiar e as possibilidades de implementação de uma política de reforma agrária no Brasil.

Diante desse contexto de mudanças ocorridas a partir das ideias liberais, no século XX, a elite brasileira procurou, cada vez mais, estratégias de amenizar as mobilizações sociais que ameaçassem seu poder político e econômico.

Muitos acontecimentos históricos caracterizaram esse momento de subterfúgio às mudanças sociais e a perda do poder pela classe dominante. Tem-se o Estado novo e a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, que trouxeram uma forte divisão ideológica nas políticas do país; a Comuna Prestes passou a problematizar questões antes não discutidas na sociedade brasileira, tencionando o controle da elite sobre a classe trabalhadora, levando informações que traziam à tona a contradição entre as classes sociais, o que podia fortalecer uma força que encontrava-se adormecida pelas estratégias de controle da elite da época, essa força se converteu em luta social.

No âmago dessa crise econômica, desdobrou-se também a crise cujo setor agrícola sofrerá relevantes modificações. A estrutura agrária concentrada no latifúndio, passou a ser associada a causa dos desequilíbrios e pressão inflacionária, constituindo-se num obstáculo para o crescimento econômico. Neste caso, o latifúndio não teria sido suficiente para “[...] fazer com que o setor agrícola cumprisse o papel que lhe coube no processo de desenvolvimento das nações desenvolvidas, especialmente no que diz respeito à produção de alimentos baratos de modo a reduzir o custo de reprodução da força de trabalho urbano-industrial” (ROMEIRO, 2013, p. 143), a reforma agrária passou a ser vista como alternativa para a expansão da agricultura capitalista moderna. Assim,

Desde fins da década de 1950, o padrão de dominação tradicional de caráter clientelístico passa a sofrer o impacto de um duplo movimento: de um lado, o peso crescente dos movimentos sociais reformistas na política nacional, que tinham na reforma agrária uma de suas reivindicações principais; de outro, o surgimento e a rápida difusão de organizações sindicais de pequenos produtores e trabalhadores rurais. (ROMEIRO, 2013, p. 144)

Com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, aumentou a luta contra as desigualdades sociais - sobretudo tratando da situação agrária - com grandes latifúndios para

poucos proprietários, enquanto muitas pessoas permaneciam sem-terra. Nesse contexto, Miralha (2006, p. 156) afirma ainda que “esses movimentos sociais ganham força quando João Goulart assume a presidência, visto que este presidente tinha ideias progressistas e entendia que a reforma agrária era fundamental, naquele momento, para a completa modernização do país”, período em que acreditava-se no fortalecimento da pressão social frente às desigualdades, dando força aos movimentos sociais no campo, como sindicatos rurais, movimentos de base na formação dos agricultores, dentre outros, que permeados de ideais progressistas buscaram através dessa oportunidade desfazer o quadro de exploração e desigualdade vivida pela maioria dos sujeitos sociais.

Diante deste contexto de fortalecimento das lutas sociais, as elites se viram inseguras em relação aos poderes econômicos e político do país, com isto, juntaram-se novamente, com o auxílio de forças internacionais, planejando o golpe militar de 1964 como uma estratégia de controle social e político, sobretudo na preservação da situação agrária do país e das elites oligárquicas e burguesas. Dessa forma, a contenção no avanço das lutas sociais e as possibilidades de instituição de outro projeto político e econômico no país, pautados na reforma agrária; as elites buscaram uma estratégia de reunificação das forças políticas e econômicas em torno do projeto centrado na concentração da riqueza.

Diante dos ciclos de luta contra hegemônica, compreendemos que no processo de abolição, as classes dominantes preocupavam-se em preservar a estrutura da sociedade colonial, buscando, com a Lei de Terras de 1850, que os recém-libertos e os imigrantes pobres não tivessem livre acesso à propriedade da terra. E, finalmente, chega-se à fase decisiva para consolidação do poder burguês: a mobilização social a favor da reforma agrária foi anulada violentamente pelo golpe militar de 1964. Foi nesse momento que “a vitória definitiva da ala pragmática da burguesia brasileira sepultou de uma vez por todas a possibilidade de uma solução positiva para o problema da terra nos marcos do regime burguês”. (SAMPAIO JR., 2013, p. 207).

O governo da ditadura militar promoveu uma política de fomento ao desenvolvimento do capitalismo no campo a partir da industrialização do meio rural, sobretudo com a implementação da chamada revolução verde, com iniciativas e ações tecnológicas, transformadoras das práticas agrícolas, levando ao aumento significativamente sua produção agrícola com a inserção de fertilização do solo, utilização de agrotóxicos e mecanização no campo aumentando a produtividade, inclusive de alimentos, com repercussão mundial.

A Revolução Verde teve o grupo *Rockefeller*, como principal incentivador, pois, baseado no discurso ideológico de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome

no mundo, mas com estratégias de expansão do seu mercado consumidor, através da venda de pacotes de insumos agrícolas, constatou-se, de fato, o aumento da produção de alimento na época, porém a fome não reduziu, pois a produção dos alimentos nos países em desenvolvimento destina-se, principalmente, a países ricos industrializados. (SANTILI, 2009)

Durante a Ditadura Militar houve também a criação do Estatuto da Terra, que compunha o projeto modernizante do governo militar, como estratégia de contenção das lutas no campo, pela aprovação desse documento extinguiu-se a Superintendência de Política Agrária - SUPRA e criou-se dois novos órgãos: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), diretamente subordinado à Presidência da República, e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), ligado ao Ministério da Agricultura, burocratizando dessa forma a lutas dos movimentos sociais que ganhavam força no início da década de 1960. (MEDEIROS, 1989).

Para Miralha (2006), o Regime Militar foi uma estratégia de sabotagem da possibilidade de uma iminente reforma agrária no país, afirmando que,

[...] o Grande momento histórico da realização da reforma agrária e a diminuição das desigualdades sociais no Brasil foi sabotado e destruído por um *pacto entre as elites (o golpe de Estado)*, ou seja, a velha oligarquia rural que permeia o poder político através de vários deputados, senadores, governadores, etc., e a burguesia industrial, que decidiram manter inalterada a estrutura fundiária brasileira e assim, mudaram o rumo do país. (MIRALHA, 2006, 156-157, grifo nosso).

Dentre as muitas desvantagens trazidas pelas estratégias das elites brasileiras em combate às mudanças da situação agrária tem-se ainda a constituição do sistema nacional de crédito agrário, o Estatuto do trabalho rural e o Estatuto da terra. Essas leis foram estratégias concebidas pela elite política dominante com o intuito de conter os movimentos sociais, criando obstáculo jurídico à reforma agrária, tendo como exemplo o Estatuto do Trabalhador rural que proibia greves no campo e o Estatuto da Terra, patrocinando a “modernização conservadora” tendo como consequência o alargamento das desigualdades na agricultura, aumentando o preço das terras, enfraquecendo a propriedade agrícola familiar e fortalecendo o latifúndio. (MIRALHA, 2006).

O cenário político instituído com o golpe militar e os longos anos imersos a uma ditadura permitiu a tomada de poder e a união da burguesia com a oligarquia ruralista que pretendia reafirmar seu domínio historicamente construído no Brasil para manter o controle sobre as riquezas do país e garantir sua hegemonia política e econômica com o auxílio dos Estados Unidos dentro de um projeto de dominação econômica da América Latina. Todas essas ações desvelam um projeto imperialista em que se encontram as forças econômicas, políticas e sociais

no mundo, com seus representantes, através do bloco de países que buscam o domínio no conjunto de todas essas forças.

Apesar da aguda violência ocorrida no período do Golpe Militar para garantir interesses das classes dominantes, houve resistência dos movimentos sociais, que resultou no enfraquecimento da ditadura militar no final da década de 1970, trazendo a esperança da democracia no país. Neste contexto, houve também fortalecimento dos movimentos de luta pela terra, com o apoio das igrejas, sindicatos, partidos políticos a favor da reforma agrária. Dentre esses movimentos, destacamos: O MST, a CPT, o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Contag, constituíram-se nos principais grupos de pressão em favor da reforma agrária no final da ditadura militar.

O com o fim da ditadura, criou-se um cenário da redemocratização que favoreceu a retomada das lutas sociais reprimidas e silenciadas com o golpe militar, como uma esperança que haveria uma reorganização das forças políticas e de suas bandeiras de luta, com oportunidade de fortalecimento aos movimentos sociais e a retomada das lutas pela reforma agrária no Brasil. O país teve a oportunidade de ascensão por conta da união dos movimentos que durante o regime militar lutavam com trabalho de base e enfrentamento, buscavam por mudanças sociais significativas.

Com a instituição da nova república no Brasil, a partir dos anos 1988, num primeiro momento do governo do período de redemocratização, tem-se que na presidência da república de José Sarney, foi elaborado o primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), no entanto, esse plano permaneceu no papel, pois as forças contrárias à reforma agrária, novamente, eram maiores. As estratégias contra a reforma agrária encontravam-se implícitas nas ações inacabadas do governo, trazendo algumas derrotas em relação às lutas dos movimentos sociais. Neste caso,

Apesar das derrotas políticas os movimentos sociais de luta pela terra, principalmente o MST, com o apoio da CPT, seguiram crescendo e se expandido pelo território nacional aumentando o número de integrantes e simpatizantes que, por consequência amplia o poder de pressão, principalmente, por meio de ocupações e realização de acampamentos em grandes fazendas improdutivas ou com títulos de propriedade contestados. (MIRALHA, 2006, p. 161).

As pressões realizadas por parte dos movimentos sociais na luta pela terra, por volta da década de 1990, provocaram um intenso processo de ocupações de terras e a implantação de assentamentos rurais. No entanto, contraditoriamente a esse crescimento dos assentamentos implantados, são explicitadas carências no que se refere ao crédito, à extensão rural, a educação,

lazer e saúde. É importante se destacar que a política da reforma agrária não pode limitar-se somente a distribuição da terra, mas precisa criar as condições para a produção e a qualidade de vida das famílias assentadas.

A reforma agrária, enquanto direito dos camponeses, representa um projeto de sociedade, o direito ao trabalho e à vida. Há o desafio de desconstruir a estrutura capitalista que divide a sociedade em burguesia e proletário, internalizando em ambos a lógica do poder, de dominação de uma classe em relação a outra, e na ponta desse fio encontra-se o camponês, que passa a ser visto apenas como mão de obra barata, passível de exploração do trabalho, e que, não tem o direito a posse de terras.

Constitucionalmente existem dispositivos legais que garantem o direito à reforma agrária a partir da legitimação da função social da terra, conforme prevê o artigo 05, da Constituição Federal de 1988:

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; XXII – é garantido o direito de propriedade; XXIII – a propriedade atenderá a sua função social; XXIV – a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvada os casos previstos nesta Constituição. (BRASIL, 1988).

O sujeito social deve legalmente ter direitos sociais, independente da sua religião, crença, convicção política, filosófica, ter direito à propriedade privada - neste último é possível destacar algumas interpretações que fortalecem o argumento para a ascensão do neoliberalismo no Brasil, desconsiderando, portanto, sua função social, de garantir moradia, segurança, dignidade, igualdade, liberdade.

O artigo quinto da Constituição Federal de 1988, que trata de propriedade (que compreendemos aqui como sinônimo de Terra), ampara o indivíduo no acesso à terra, dando respaldo à desapropriação de propriedade improdutivas a partir da necessidade ou utilidade: pública e do interesse social. Neste último, interpretamos como justificativa a participação de movimentos organizados e suas pautas de lutas que mostram as necessidades sociais, dentre elas destacamos: o acesso à terra; ao trabalho; a moradia; as condições favoráveis de existência; e pôr fim a dignidade do homem/mulher do campo, que durante séculos a fio foi – e ainda é – excluído dos avanços e progressos sociais e econômicos do país.

Pontos contraditórios são percebidos dentro da própria constituição de 1988, pois alguns autores descrevem que alguns preceitos definidos nela podem ser considerados sinônimo de

amarras para o desenvolvimento da reforma agrária no Brasil. Silva (2013) afirma que tal constrição tratou-se, na verdade, de um dos mais sérios retrocessos já ocorridos na história das Constituições brasileiras, pois no inciso II do artigo 185, ao descrever que a propriedade produtiva,

São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária: I – a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra; II – a propriedade produtiva. Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos à sua função social. Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL, 1988).

Neste caso, a utilização do termo “propriedade produtiva” remete-nos não ao sentido de desapropriação, mas sim, como introdução de um instrumento de natureza legal, agronômica e operacional, que impõe maiores obstáculos às mudanças na estrutura fundiária do país. Diante deste contexto, fica evidente que houve uma articulação das elites para utilizar os dispositivos legais da constituição como estratégia de enfraquecimento do movimento pela reforma agrária, com nomenclaturas e conceitos que permitem interpretações favorecedoras do fortalecimento da oligarquia rural no Brasil.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país vivenciou um processo de aprofundamento da democratização do país. No começo da década de 1990, favoreceu o fortalecimento das ações dos movimentos sociais na busca da reforma agrária, caracterizando-se como um período de construção e fortalecimento das forças sociais, com algumas conquistas, assim como derrotas. Um ponto a ser destacado nesse período foi a violência crescente e frequente no campo, revestida de características singulares: a violência seletiva, institucionalizada e impune. Nos anos noventa houve os maiores massacres aos povos camponeses.

Além disso, houve também na década de 1990 uma omissão por parte do governo com relação a situação de miséria em que se encontravam famílias acampadas que resistiam na luta pela reforma agrária. Essa omissão demonstrou uma estratégia perigosa por parte das ações públicas voltadas a situação fundiária no país, sobretudo tratando-se de um cenário “de cerca de 12 mil famílias acampadas vivendo em condições subumanas à espera de desapropriações”,

ignorando totalmente a realidade dessas pessoas, na intenção de que estas desistiriam da luta, não pensando no risco de morte que viviam cada uma delas. (SILVA, 2013, p. 207).

A partir dos anos 2000, encontramos um cenário que favorecia a tonificação de uma possível reforma agrária e das conquistas dos movimentos sociais de massa. Em contraposição ao cenário de dominação por parte da oligarquia rural no Brasil, teve o governo federal presidido por Luiz Inácio Lula da Silva com a preocupação de elaborar uma proposta alternativa que incluía a reforma agrária como projeto possa combater ao neoliberalismo do governo anterior. (SILVA, 2013, p. 217).

Apesar de ser apontado como único governo que se preocupou em elaborar, em parceria com os movimentos sociais, uma proposta de reforma agrária como contrarreforma dos caminhos neoliberais da economia e da sociedade, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva – não conseguiu concretizá-la em sua plenitude.

Sobre a luta de classes no campo e a reforma agrária, não causa surpresa a afirmação que “[...] na prática, nenhum governo – nem Sarney, nem Collor, nem Itamar, nem Fernando Henrique, nem Lula, e muito menos Dilma – revelou a mais mínima ‘vontade política’ de democratizar a estrutura fundiária.” (SAMPAIO JR, 2013, p. 217). É real a ineficiência por parte dos governos na atualidade no que tange a busca de ações e estratégias, que concretizassem a reforma agrária no Brasil. Ainda com base na assertiva anterior, Sampaio Jr. (2013, p. 225) descreve que,

O abandono definitivo da reforma agrária, mantido no governo Dilma, revela de maneira inequívoca que os obstáculos interpostos pelos governos Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique à democratização do campo não podem ser atribuídos a conjunturas políticas circunstanciais. O bloqueio à reforma agrária confirma as interpretações que enfatizavam a total falta de disposição do Estado para enfrentar o latifúndio.

Os obstáculos evocados ao longo do processo de redemocratização do país, usados como argumentos de não efetivação das ações pautadas nos movimentos sociais, as quais buscavam na prática concretizar a Reforma Agrária, para melhoria da qualidade de vida dos povos do campo, das cidades e das águas, revela um abandono por parte do Estado, desvelam a indisposição para o enfrentamento da estrutura fundiária – e dos latifúndios – que historicamente foram ganhando forças na construção política, econômica, social e cultural do Brasil.

2. 1. 1 Síntese histórica da situação Agrária do Piauí

A situação agrária no Piauí percorreu caminhos semelhantes ao nível nacional, marcado pelo domínio das oligarquias dirigentes nos períodos históricos de constituição do território piauiense, com conflitos e lutas em torno da disputa pela terra. O Estado do Piauí, antes da colonização foi povoado por diversas comunidades indígenas. Com o processo de ocupação do território durante colonização portuguesa houve fortes investidas contra esses povos pelos bandeirantes. Facilitando que a região fosse habitada por povos colonos, vindos da Bahia e do interior de São Paulo, formando o povoado com o nome de Mocha; quando se transformou em cidade, a vila Mocha passou a ter o nome de Oeiras.

Segundo Alves (2003), a distribuição de terra no Piauí está relacionada ao poder político e econômico entre duas famílias: Mafrense e Ávila, as quais foram as primeiras a serem outorgadas com títulos de terras no Piauí, cujas propriedades representam a extensão quase total do território à época. Para Alves (2003, p. 60), “esses grupos passaram, desde então, a empreender em suas possessões uma administração com extremo autoritarismo; poucos eram aqueles que ousavam a desafiar o poder de tais famílias em seus respectivos domínios”, gerando conflitos em torno do poder exercido sobre todo o território da capitania Piauí.

Na ocupação de terras piauienses tem-se como marca histórica os conflitos por conquista de território, tendo como consequência o extermínio das populações nativas, além das disputas entre posseiros e sesmeiro, como afirma Andrade (2009, p. 55) em que,

A ocupação das terras piauienses teve início na segunda metade do século XVII e compõe o movimento de interiorização da colonização portuguesa pelos sertões. Esse momento ficou conhecido pelo devassamento das terras piauienses e assumiu as seguintes características: guerras de conquista pelo território com a caça e extermínio das populações nativas, disputas entre posseiros e sesmeiro.

A disputa de terra envolvendo os nativos e os colonos, além do território para produção e construção de moradias, a criação de gado, que era apreendida pelos nativos, aumentando as disputas entre indígenas piauienses, posseiros e sesmeiros. (RIBEIRO, 2006). A ocupação das terras do Piauí,

ocorreu na segunda metade do século XVII, e se iniciou pela costa leste e sul do território, pelas margens dos rios Piauí, Canindé, Paraim e Gurgueia. Não demorou muito para a atividade criatória atingir também o Parnaíba, ultrapassando rapidamente para o lado ocidental de sua bacia, já em território maranhense. Neste, os currais espalharam-se tanto em direção a montante do

Parnaíba, chegando às margens do rio das Balsas e à região de Pastos Bons, quanto o curso médio e jusante daquele rio, de onde segue em direção aos vales dos rios Itapecuru e Mearim. (ALVES, 2003, p. 58).

O crescimento dos currais de criação de gado e das grandes fazendas (e latifúndios) foi se espalhando de maneira aligeirada no processo de colonização do Brasil, sobretudo no Piauí. Nesse crescimento é possível identificarmos a luta por posse de terra no Piauí, entre indígenas e os primeiros colonizadores. Para Machado (2002, p. 16-17), o processo de ocupação da terra no Piauí a partir de três fases:

Na primeira fase (curso das primeiras décadas do século XVII) caracterizavam-se pelas lutas entre povos indígenas e possuidores primitivos; na segunda fase (das últimas décadas do século XVII as primeiras do século XVIII) deram-se entre povos indígenas, possuidores - primitivos e primeiros sesmeiros, e na terceira fase (das últimas décadas do século XVIII as primeiras do século XIX), marcaram-se pelos confrontos entre povos indígenas, descendentes dos possuidores primitivos e descendentes dos primeiros sesmeiros.) [...] A partir da sexta década do século XX, a ocorrência de conflitos agrários disseminou-se em todo o território piauiense em decorrência do confronto entre trabalhadores rurais sem terra e latifundiários ou grupos empresariais, que se apresentam, atualmente, como proprietários de imóveis rurais de origem legítimas.

A partir dessa reflexão, a estrutura fundiária do Piauí foi marcada historicamente pela grande concentração de terra, provenientes das intensas disputas ocorridas no período da colonização entre populações nativas e colonizadores. Segundo Gonçalves (2009, p. 21), a causa dos problemas que envolvem a disputa de terra e a relação campo e camponês está “na questão agrária, materializada historicamente nos conflitos sociais (seculares) que envolvem a posse e o uso da terra no Brasil”. Ressaltamos ainda que esse problema,

Remete ao período da investida dos portugueses no território brasileiro, tendo como pano de fundo o desenvolvimento do capitalismo que também no campo, se expressa de forma contundente, a partir do século XX com a tecnificação e consequente diminuição de mão de obra camponesa, um dos pilares do êxodo rural. (GONÇALVES, 2009, p. 21).

A assertiva da autora mostra a estreita relação do contexto histórico nacional como sendo estratégico na construção e fortalecimento do capitalismo. Moura (2000) complementa ainda que, apesar de algumas mudanças e contradições ocorridas nas áreas rurais, o campo continuou sendo determinado pelas relações conflitantes entre os camponeses, os latifundiários e os capitalistas agrários.

Por conta da crescente ocupação das terras no Nordeste pela plantação e produção canavieira “praticamente monopolizando-as para a fabricação de açúcar, criou-se a necessidade de se buscar outras áreas para o desenvolvimento daquelas atividades que seriam auxiliares ao funcionamento dos engenhos”. Dentre essas necessidades tem-se os “gêneros agrícolas alimentares, carne, lenha, couro, animal de tração e de transporte etc.” Essa situação auxilia na expansão territorial dos colonizadores portugueses, ultrapassando o domínio das unidades de produção de açúcar. Neste caso, o Piauí, assim como muitos estados do Nordeste, tem nesse momento a relevante tarefa de suprir as necessidades básicas de alimentação dos colonos para auxiliar os engenhos. (ALVES, 2003, p. 56).

A concessão de grandes extensões de terras no Piauí consistiu em uma política adotada pela coroa portuguesa no processo ocupação do território brasileiro e as articulações empreendidas para estabelecer o domínio sobre este extenso território no processo de colonização do Estado. Existiram muitas estratégias de controle que designaram nomear de prestígio social, ou seja, não era pensada a distribuição de terra a trabalhadores, pequenos agricultores, camponeses, filhos de camponeses, entre outros. Mas, sim a pessoas ligadas à Coroa Portuguesa que já possuíam prestígio social.

Os latifúndios piauienses originaram-se no processo de concessão de grandes extensões de terras aos sesmeiros absenteístas, ou seja, a concessão de sesmarias¹ se baseou em critérios considerados injustos, pois a justificativa para essa concessão era o prestígio social tendo por base as relações estabelecidas entre os fazendeiros e a administração da colônia determinavam as concessões. (NUNES; ABREU, 2009). Com o passar do tempo, a distribuição de terra no Piauí mantinha-se, apesar de algumas mudanças, configurado nos moldes do período colonial, em que grande parte do território piauiense ainda pertencia a poucos proprietários. Segundo Gonçalves (2009, p. 23),

As “grandes propriedades” classificadas pelo Incra representam 2,29% dos imóveis e ocupam uma área equivalente a 53,01% do total de área em hectare do Estado. Ao todo são 2.814 imóveis cadastrados pelo Instituto, sendo que somente 237 são considerados produtivos, ou seja, 2.577 não atingem os índices de produtividade. Os imóveis classificados como Minifúndios representam 67,11% dos estabelecimentos rurais, no entanto, ocupam apenas 9,77% do total da área em hectares. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) considera que 62,4% da área do total dos imóveis rurais no país é improdutivo.

¹ Sesmaria foi uma normativa jurídica de português com a intenção de distribuição de terras destinadas à produção agrícola, onde sesmeiros passa a ter uma prioridade no Brasil colônia, com o intuito de garantir a instalação da “plantation” açucareira na colônia. Dessa forma com a implementação da lei das sesmarias estimula a produção, e caso o titular da propriedade (sesmeiro) tivera produzido dentro dos prazos estabelecidos, seu direito de posse poderia ser extinto.

No Piauí, esse percentual chega a 49,54%, de acordo com os dados do Incra, relativos ao mês de maio de 2007.

Os dados demonstram que o Piauí tem uma considerável população rural, no entanto, a situação agrária no Estado continua marcada pela distribuição desigual da posse da terra, com a presença forte do latifúndio e da monocultura do agronegócio. A partir dos elementos discutidos a respeito da situação agrária construída no Piauí, podemos concluir que fatores históricos, econômicos e sociais tem influência direta na caracterização da situação agrária no Brasil, mantida por meio de sucessivos golpes e ações que buscam neutralizar as ações dos movimentos sociais por conquistas da vida no campo com dignidade e respeito através do acesso à terra.

Estratégias foram sendo criadas em ciclos como sinônimo de esperteza para manter o controle da terra e do controle da produção nas mãos da elite oligarca, burguesa e industrial para que não perdesse seus privilégios e o seu poder econômico. Essa classe dominante, amparada pelas decisões políticas e econômicas da sociedade brasileira, manteve a permanente exploração da mão de obra do camponês, e a sua exclusão social, econômica e cultural.

Tais ações não permitiram que povos do campo pudessem ter a chance do acesso à terra, ao trabalho, a educação e conseqüentemente à dignidade. Assim, os movimentos sociais se fazem necessários à compreensão da situação agrária no país, tal discussão será aprofundada no texto que se segue.

2.2. As lutas em defesa da reforma agrária como possibilidade de construção de outro modelo de desenvolvimento no campo

As lutas e conflitos em torno do acesso à terra estão ligadas a construção de um outro modelo de desenvolvimento, um novo projeto social vinculado a luta pela reforma agrária e a participação efetiva dos movimentos. Considerando a importância desse tema nos debruçaremos nas próximas seções do texto em busca de compreender a trajetória dos movimentos sociais no Brasil, destacando em forma de síntese, os movimentos voltados às necessidades e à realidade dos povos do campo.

2. 2.1 Trajetória de luta dos Movimentos Sociais do Campo no Brasil

A história do Brasil foi marcada por um processo perverso de dominação social, política e econômica caracterizadas pela exclusão e as injustiças sociais. Neste contexto, foram vivenciadas intensas lutas sociais, que tornou propício a afloramento dos movimentos sociais na busca de transformações na realidade vivenciada pela grande maioria da população excluída e marginalizada. Assim, o surgimento dos movimentos sociais emerge com sujeitos coletivos que se organizam através das lutas e das demandas sociais que vão sendo desveladas no processo de organização, mobilização e pressão da sociedade. (GOHN, 1997).

Segundo Gohn (1997), para analisar os movimentos sociais sob a ótica do marxismo é necessário compreendê-los como processos de lutas sociais voltadas para as mudanças das condições existentes na realidade social, que possui carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural que ditam regras para controle das ações sociais e dos mecanismos de formação dos sujeitos sociais. Portanto, trata-se do processo de luta histórica das classes e camadas sociais que se encontram na situação de dominação e subordinação, procurando nas revoluções o ponto que desencadeara a ruptura da "ordem" dominante e da hegemonia do poder das elites através do confronto das forças sociopolíticas em luta.

Os movimentos sociais camponeses surgiram como estratégia de contraposição ao modelo agrário desenvolvido, a elite rural, promotor da miséria e exclusão dos povos camponeses. Na construção histórica das lutas populares no Brasil, podemos destacar, a princípio, o movimento indígena que, no período colonial, lutava para manter-se no seu território, na terra que desde o início a eles faziam parte da construção sociocultural; o movimento em torno da liberdade dos negros escravizados, que fortalece a construção de quilombos como refúgio para combater a ordem da exploração do trabalho escravo durante muitos séculos no Brasil; as ligas camponeses que percebendo as estratégias de dominação utilizada por parte das elites brasileiras, em relação ao poder político e econômico, buscam ganhar mais espaços de participação em relação a condições de vida do homem no campo.

Segundo a Ghedini (2007), historicamente no Brasil é possível inferir que as lutas e resistências dos movimentos sociais do campo foram marcadas por duas questões, a saber: o acesso à terra e o acesso as condições de trabalho na terra. Essas duas questões são pautas constituintes na organização de movimentos como o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Assim, o acesso à terra e às dimensões ligadas ao trabalho na terra confere uma identidade aos trabalhadores de onde se organizam em lutas como Movimento dos Posseiros, Luta dos Foreiros, Movimento dos Sem-Terra entre outros.

A subordinação social, econômica e política dos camponeses em relação aos proprietários de terra é um reflexo da parceria entre estado e classe latifundiária, que

historicamente construiu barreiras para dificultar o acesso a posse de terra no Brasil. Desde o período colonial é possível perceber estratégias adotadas por parte da elite que representava a oligarquia rural, em parceria com Estado, dentre elas destacamos o *trabalho escravo* que se arrastou até o século XIX; e a *lógica das sesmarias* para divisão de terra que segmentação do território brasileiro em capitanias hereditárias; a *Lei da Terra de 1850*, em meados do século XIX, em que torna obrigatória a posse das terras através da compra – ou seja, quem não tivesse condições de comprá-las não as possuiriam, que deixou de fora grande parcela dos camponeses no acesso à terra.

A estratégia de articulação das elites resultou na redefinição das condições de existência dos camponeses fortalecendo a lógica da mão de obra explorada, que mesmo deixando de ser escrava não perdeu a condição de explorado pelo trabalhador, sem as condições necessárias ao trabalho e a subsistência no campo. Vendo-se a mercê da sociedade, sem acesso e posse da terra, o camponês se vê obrigado a vender sua mão de obra, barata, explorada. Marques (2003) contribui com a assertiva anterior ao aferir que,

Somente no contexto de crise do trabalho escravo e com a necessidade de se assegurar uma oferta de mão de obra livre, é que foi promulgada a Lei de Terras em 1850, proibindo a aquisição de terras devolutas por outro meio que não a compra. São, assim, redefinidas as condições de existência do campesinato, que, a partir daí fica impedido formalmente de se estabelecer na terra por meio da posse. Inaugura-se a forma de propriedade capitalista da terra, instituindo-se o conflito entre esta e a territorialidade camponesa. (MARQUES, 2003, p. 184).

A partir das condições camponesas visivelmente ameaçadas, se vê como subterfúgio duas opções: migrar para outras áreas ou resistir a essas condições através da luta. Essa dualidade e contradição na vida do camponês tonifica o conflito da luta pela terra como pauta para a organização dos movimentos sociais. Marques (2003, p. 185) ajuda a compreender melhor essa relação ao descrever que as “principais estratégias adotadas para enfrentar esta situação têm sido historicamente as seguintes: a migração para novas áreas e a resistência à expropriação por meio da luta”.

Entre as décadas de 1930 a 1950, houve a organização de movimentos na sociedade civil fortalecendo o cenário marcado por grandes lutas na busca de políticas públicas e de transformações sociais, que visavam a não apenas o acesso à terra, mas um novo conceito de reforma agrária como principal bandeira de luta, transcendendo o direito à moradia, e perpassando todas as condições necessárias para a qualidade de vida dos camponeses da época.

Neste período, houve o surgimento de alguns movimentos sociais importantes num período marcado por grandes disputas políticas e ideológicas influenciadas, principalmente,

pelo cenário político internacional em disputas, seja pelos reflexos da primeira guerra mundial, seja pelos conflitos vivenciados entre dois blocos de países mundialmente divididos entre capitalismo e comunismo. Além disso, este foi um período marcado pela ascensão de forças conservadoras, representada principalmente pelo nazismo alemão e o fascismo italiano, que combatiam violentamente a diversidade cultural no mundo. As forças conservadoras demonstraram ainda mais a necessidade de fortalecimento das lutas sociais, sobretudo o combate às forças hegemônicas que se fortaleciam a cada ação, tonificando ainda o caminho que levasse, no Brasil, a reforma agrária e as políticas agrárias que garantissem as condições necessárias aos povos do campo e das cidades.

A industrialização que, o início do século XX dava seus primeiros passos, se firmou na década de 1930, com incentivo do Estado e se potencializou nos anos 1950, ganhando mais articulações diante das decisões políticas e econômicas. Neste período, o processo de urbanização também se intensificou, tendo em vista que o inchaço nas cidades se tornou uma consequência do fortalecimento da indústria. Para ter mão de obra nas fábricas, as elites econômicas vendiam a ideia de que a vida na zona urbana seria prospera e feliz.

Com o processo de industrialização, novos grupos sociais marginalizados surgiram nas grandes cidades gerando novas necessidades. Nesse segmento, cortiços, favelas e vilas foram se constituindo no fenômeno da febre industrial que trouxe uma multidão às cidades, exigindo mais assistência social, mais políticas públicas e direitos da população que crescia a cada novo alvorecer. (MEDEIROS, 1989).

O crescimento desenfreado causado pelo processo de industrialização e urbanização encontra um obstáculo ferrenho, pois a agricultura não acompanhou o desenvolvimento que estava acontecendo nas zonas urbanas, portanto, a produção de alimentos era predominantemente voltada à exportação, somente os pequenos produtores produziam alimentos para o mercado interno, não conseguindo assim abastecer a população interna.

O desequilíbrio entre a agricultura e a indústria reforça a estratégia de extensão das atividades agrícolas mais primitivas no país, pois a pequena produção de alimentos no campo já não satisfazia a demanda da sociedade, fortalecendo a ideia de grandes produções de alimento associado à economia interna, industrialização, comércio e lucro, em especial do agronegócio. Constituiu-se, dessa forma, “certa unanimidade quer entre intelectuais, quer entre forças políticas sobre a necessidade de eliminar o “atraso” que reinava no campo.” (MEDEIROS, 1989. p. 17).

Nesse processo de industrialização no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, podemos dar destaque ao movimento operário, influenciado pelo pensamento marxista e as

ideias revolucionárias que espalharam pela Europa, no século XIX, que buscavam fatores geradores de consciência social, tais ideias chegaram ao Brasil via partido comunista, e que influenciaram também a organização política dos trabalhadores rurais no Brasil.

Segundo Gohn (1997, p. 172), o conflito existente entre capital e trabalho causa a luta de classes e, nesse contexto, tem-se a classe operária industrial que priorizou o processo da luta social, organizando-se em movimento operário. Os movimentos operários junto com o partido político buscariam transformar a sociedade das desigualdades sociais sem opressão ou oprimidos. O enfoque dado à classe operária está pautado no papel que ela exerce no processo de produção e pelas próprias contradições sociais do capitalismo, ou seja, a classe operária seria principal a gente para o novo devir histórico por representar a negação de seu oponente básico: a burguesia.

Assim, a articulação dos interesses da burguesia industrial, da oligarquia rural e ao fenômeno do crescimento populacional acelerou nas diversas partes do Brasil e trouxe consigo revoltas diante das precárias condições existenciais da classe trabalhadora, que passaram a se organizar visando a angariar direitos relacionados ao trabalho. Em meio aos conflitos que pipocavam em todo o país, surgiram no campo movimentos que também passaram a observar as condições de trabalho dos camponeses, pois com o processo de industrialização chegando ao campo, motivou muitos desempregados a se questionar sobre direitos sociais.

Paralelamente aos conflitos de terra e salariais que surgiram diversos pontos do país, aparece em “[...] Pernambuco, as organizações que passariam para a história como um símbolo das lutas dos trabalhadores rurais no período pré-64: as Ligas Camponesas”. (MEDEIROS, 1989, p. 17).

Neste contexto, a década de 50 foi marcada por profundas transformações nas relações de trabalho, principalmente pelas lutas sociais ocorridas no Nordeste brasileiro. Segundo Medeiros (1989), tais mudanças são caracterizadas pela morada e pelo aforamento² de terras, ou seja, o “direito de gozo perpétuo de imóvel mediante a obrigação de não deteriorá-lo e de pagar um foro anual, certo e invariável”. Com o rompimento das relações de trabalho, com a não concessão de terras voltadas ao plantio próprio do trabalhador (sítio), ou pelo aumento abusivo do foro, ampliaram-se os conflitos na região. Ainda segundo o autor, o primeiro conflito relacionado ao surgimento das ligas ocorreu no engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, em 1955, que também visava a defesa de alguns foreiros ameaçados de despejo. Assim,

²Aforamento - Direito de gozo perpetuo de imóvel mediante a obrigação de não o deteriorar e de pagar um foro anual, certo e invariável. (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 20).

É neste período que o movimento das “Ligas Camponesas” alcançou maior expressão e surgiram os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais, tendo o Partido Comunista Brasileiro (PCB) como principal força política de referência, apesar de este encontrar-se na ilegalidade desde fins dos anos 1940. (MARQUES, 2003, p. 186).

A legalização dos sindicatos de trabalhadores rurais, na década de 1960, permitiu a tímida, porém relevante, participação dos movimentos sociais nas decisões políticas do país a partir da formalização do Partido Comunista Brasileiro– PCB. Outra força que surgiu com pautas de políticas agrárias ocorreu “no Rio Grande do Sul nos anos 1960, com o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)”. Este movimento tinha como principal reivindicação “terra para quem nela trabalha”. (MARQUES, 2004, p. 189).

No Rio Grande do Sul surgiram no final dos anos 50 os acampamentos de trabalhadores sem-terra que resultaram na constituição do MASTER, com a finalidade de institucionalizar ações de utilidade pública voltadas aos povos do campo, sobretudo ao que tange ao acesso à terra no Estado. Neste período, surgiu também o Instituto Gaúcho de Reforma Agrária (IGRA) para auxiliar o processo institucional das lutas na criação de núcleos para a instalação dos sem-terra. (MEDEIROS, 1989).

Influenciados pelo debate da Conferência Internacional de Trabalhadores Agrícolas ocorrido em 1953, na cidade de Viena, o Partido Comunista Brasileiro - PCB agiu no sentido de eleger os representantes do Brasil e fazer uma pauta de reivindicações para participarem da conferência. Tais ações culminaram com I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, realizado em setembro de 1953 em São Paulo e Recife, reunindo, simultaneamente os estados do Centro-Sul, Norte e Nordeste.

Outro acontecimento histórico marcante na construção dos movimentos sociais do campo foi a fundação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB, em 1954, na qual os organizadores militaram na defesa dos camponeses e na organização das associações e sindicatos em muitos estados do Brasil. Nessa época também aconteceu a II Conferência Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, em São Paulo, onde a luta pela reforma agrária seria o caminho a ser trilhado pelos trabalhadores rurais, passando a ver o latifúndio como adversário pois era entendido como,

[...] expressão do atraso econômico, social e político e seus aliados: as companhias imperialistas, “que monopolizam o comércio dos principais produtos agrícolas e que dominam imensas áreas de terra no país”. E para a reforma agrária que convergiriam, de alguma maneira, as diferentes lutas que

se travavam no campo e que tinham a terra por seu eixo. E através dela que, no final dos anos 50 e início dos anos 60, ganharia significado social e sentido político a categoria camponesa. (MEDEIROS, 1989, p. 33).

Neste processo de organização dos movimentos sociais, o latifúndio passou a ser considerado o principal inimigo a ser combatido nas lutas e reivindicações da classe trabalhadora do campo, tendo em vista que o monopólio da terra se configurava como principal desafio para a superação da pobreza no campo, portanto, era sinônimo do atraso econômico, social e político.

A reforma agrária passou a ser vista então como horizonte de luta dos camponeses, pois através dela se teriam o acesso à terra, passando assim a ressignificar socialmente e politicamente a luta camponesa no Brasil. A partir desse encontro foram elaboradas reivindicações gerais que buscavam unificar estrategicamente a diversidade dos movimentos que surgiam na época, criando-se um plano organizativo com elemento inovador para a construção de uma entidade, a qual exercesse nacionalmente o papel de força combinatórias com direcionamento das lutas que foram a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB), que “ [...]representava um esforço do PCB de encaminhar, de acordo com seus objetivos estratégicos e táticos, as lutas que brotavam aqui e ali.” (MEDEIROS, 1989, p. 34).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi outro movimento importante que surgiu em 1961 com o foco na alfabetização voltada à conscientização e a organização dos trabalhadores, contribuindo no fortalecimento das lutas sociais e na organização dos movimentos no campo, assim como, de contribuir com a reforma agrária no país. Este movimento surgiu com apoio do governo João Goulart que se mostrava interessado em apoiar os movimentos de reforma agrária e estava vinculado às ideias progressistas, que concebia a reforma agrária como algo essencial para a completa modernização do país.

O MEB surgiu através de escolas radiofônicas, que recebiam orientações da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB, para apoiar o processo de formação política dos trabalhadores por meio da sindicalização em diversos pontos do país. Orientada pela perspectiva do sindicalismo cristão, que se distancia a concepção política, econômica e social das lutas de classe defendendo os direitos dos trabalhadores e de uma reforma agrária, com base na propriedade familiar, que estrategicamente tinha como objetivo principal o combate ao comunismo. (MEDEIROS, 1989).

No início da década de 1960, por conta do crescente fortalecimento dos movimentos sociais, estes passaram a ser temidos pela classe conservadora da sociedade que se sentiam ameaçados a perda do poder, pois os movimentos eram comparados com a revolução cubana e as ideias marxistas. Neste contexto, o Estado burguês adotou medidas que dificultaram a organização dos trabalhadores e reforçaram a política de colonização. Dessa forma,

[...] Ligas Camponesas que vinham organizadas num perfil revolucionário e, a partir de 1961, vivem um aprofundamento deste perfil por conta da relação desta luta com a emergência da revolução cubana. [...] incorpora as teses da guerrilha e da impossibilidade das transformações sociais de forma pacífica. (GHEDINI, 2007, p. 49).

Após os avanços dos movimentos sociais do campo alcançado, a partir da década de 1950, com a legalização do sindicato, organização de acampamentos, propostas de reforma agrária por parte dos governos, a criação de órgão institucional responsável pela melhoria nas condições de vida no campo fortaleceram as ideias de transformar conflitos em espaços de decisões e força política, de modo que o golpe militar foi utilizado como subterfúgio de estagnar esse fortalecimento vindo dos movimentos sociais e da classe trabalhadora.

Ainda nesse período de fortalecimento dos movimentos sociais antes do golpe militar, uma das conquistas importantes foi a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), resultado de muitos encontros e discussões a respeito da sindicalização no campo em janeiro de 1964, assumiu os compromissos públicos “[...] da luta pelo reforço e ampliação dos sindicatos, bem como da unidade do movimento. No entanto, dois meses depois da criação da CONTAG, veio o golpe militar, que resultou no fechamento dos sindicatos, na prisão e perseguição das lideranças políticas e no enfraquecimento das lutas trabalhadoras e do sindicalismo rural. (MEDEIROS, 1989, p. 78).

O período que sucedeu ao golpe militar de 1964 foi caracterizado por intensa repressão aos movimentos de trabalhadores. As sedes das Ligas e dos sindicatos foram afugentadas com a perseguição, prisão e morte de lideranças dos movimentos. O regime militar foi caracterizado como um período obscuro, retrógrado e violento que se estendeu até meados dos anos 1985 e trouxe mudanças e consequências danosas na construção da identidade camponesa. Após a tomada do poder dos militares evidenciou-se, mais uma vez, a estratégia de combate a mudanças na estrutura fundiária do Brasil, de modo que as decisões políticas e econômicas do país encontraram-se novamente nas mãos das elites brasileiras. Ghedini (2007, p. 51) descreve que,

Talvez se possa afirmar que a identidade camponesa construída ao longo das últimas décadas através da luta nas Organizações e Movimentos, coloca os camponeses, a partir de março de 1964, em uma situação de perseguição ao mesmo tempo em que os obriga a abandonar os processos que geraram organizações e certezas pelas quais lutarem.

Foi um período de muita repressão aos movimentos, que até o início da década de 1960, encontrava-se em grande desenvolvimento e ampliação das forças nas pautas as quais reivindicaram, sobretudo do acesso à terra. As injúrias e pressões aos movimentos sociais na época buscavam fazer “[...] de forma pública e aberta que estas manifestações fossem diminuindo e mesmo desaparecendo juntamente com as entidades criadas pelos camponeses”. (GHEDINI, 2007, p. 51).

A forte penalização e controle dos movimentos sociais enfraqueceram suas ações, segundo as ideias de Ghedini (2007, p. 52) o “silêncio imposto pelo golpe militar resultou em um crescente aumento da violência, da expulsão da terra e da expropriação do trabalho dos camponeses”, pois os “proprietários podiam agir livre e impunemente, beneficiados também pela censura à imprensa”.

Foi com o Ato Institucional nº 5, em 1968, que a violência acentuada contra os movimentos sociais e as forças contrárias ao regime ganharam maior fôlego. Fecharam-se então os espaços para manifestação das diversas forças sociais, dando ênfase às ações que levaram a política econômica do chamado “milagre brasileiro”. Marcou, na época, um rápido crescimento econômico baseado na concentração de capitais e de renda, desde o nível pessoal quanto regional, segregando ainda mais as regiões do Brasil, pois se deu ênfase ao sul, criando ideias de que o Norte e Nordeste eram formados de sujeitos ignorantes, toscos, sem futuro, sem renda, sem produção, ou seja, os povos camponeses foram mais estigmatizados nessa época. Neste contexto, o discurso voltado à reforma agrária foi alterado pelo da “colonização, da ocupação dos espaços vazios, da transformação tecnológica da agricultura tradicional”. (MEDEIROS, 1989, p. 84).

Ao mesmo tempo em que a repressão do período do regime militar enfraqueceu as pautas das reivindicações dos movimentos sociais, contribuiu para o revigoração dos mesmos durante a década de 1970. O “movimento pela Reforma Agrária não é resultado apenas da vontade dos camponeses, mas associa-se ao ressurgimento das greves operárias e à luta contra o regime militar”, ou seja, “está articulado a um processo mais amplo de luta pela democratização da sociedade”. (GHEDINI, 2007, p. 53).

Na contramão da repressão e extermínio dos espaços de luta, surgiram outros movimentos que buscavam, em meio ao regime autoritário e violento, criar alternativas de lutas pela reforma agrária no Brasil. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, passou a promover encontros das lideranças e dos vários grupos que influíam nas lutas da Reforma Agrária, nas regiões e nos estados. Seu surgimento está relacionado aos efeitos da política de ocupação da Amazônia investida pelos governos militares e da repercussão da carta pastoral de D. Pedro Casaldáliga que explicitava a participação da igreja em conflitos com o latifúndio, passando a dar apoio aos posseiros, indígenas, peões e outros marginalizados. Na época, o documento foi visto como denúncia da realidade, e a ação da Igreja Católica na região foi reprimida. (MEDEIROS, 1989).

A Comissão Pastoral da Terra foi uma entidade de apoio às lutas dos trabalhadores, caracterizando-se pelo trabalho de articulação e assessoria às lutas dos camponeses elaborando ações em um eixo de trabalho no apoio aos movimentos e organizações populares. Seu trabalho era voltado ao apoio nas formações dos camponeses na busca da organização popular perpassando pelas práticas sindicais concretas. Dessa forma, a CPT por ser vinculada à Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) pôde se beneficiar do prestígio da igreja para conseguir representação para canal de denúncia da violência num período de intensa repressão, passando assim a adquirir relevância na formação da consciência nacional voltada aos problemas que revestiam o campo na época. (MEDEIROS, 1989).

Para Ghedin (2007), o conjunto de ações e mobilizações que davam voz e vez aos movimentos sociais do campo ganhou espaço, em meio ao enfraquecimento e esgotamento das ações e estratégias vindas por parte da elite rural em parceria com os militares, tais ações resultando no Encontro Nacional de Agricultores em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel – PR, que oficializou o surgimento do MST, enaltecendo a identidade denominada então como “Sem Terra” contando com a contribuição de outros movimentos. Para Marques (2003, p. 190),

A CPT tem um papel decisivo na gênese do MST, tanto por seu trabalho de conscientização junto aos camponeses, como por promover a articulação inicial das lutas empreendidas em diferentes pontos do país. O movimento se estende rapidamente em direção ao Rio de Janeiro e a Mato Grosso do Sul, onde surgem organizações locais de agricultores sem terra.

O MST se estrutura como organização em 1984 dando o primeiro passo no sentido de sua consolidação como movimento social autônomo. No entanto, foi a partir dos anos 1990 que se atingiu uma efetiva dimensão nacional na articulação com outros movimentos, passando a ver na luta pelo acesso à terra a ponte para outros direitos fundamentais, como a educação. Na

esperança de uma nova república, em processo de redemocratização com a Constituição Federal de 1988, contraditoriamente acirrou os conflitos entre os movimentos sociais do campo e os latifundiários e nesse antagonismo social ambos se fortalecem. (MARQUES, 2003).

No decorrer desse período, foi possível identificar os motivos que tencionaram os avanços da luta pela reforma agrária. Dentre eles, destacam-se o “acúmulo de desempregados disfarçados ou mão de obra excedente no âmbito da produção agrícola familiar e de trabalhadores sem-terra e sem função econômica nas vilas e pequenas cidades”. (MARQUES, 2003, p. 192). Tais questões geram o aumento das tensões sociais no campo e o avanço da luta pela Reforma Agrária.

O MST passou a se preocupar com pautas que transcendessem o acesso à terra, pois percebe que somente o acesso a ela não permitiriam as mudanças estruturais nas condições de vidas dos camponeses. Com isto, o movimento passou a lutar também por educação, formação dos camponeses, saúde, equidade de gêneros, agroecologia, dentre outros temas relevantes para a construção de outro projeto de sociedade.

Com a instituição da nova república do Brasil, a partir de 1988, José Sarney se tornou o primeiro presidente, após o processo de redemocratização do país, com indicações de uma possível mudança no tratamento, até então dado, à questão agrária. Neste processo de transformações políticas e sociais foi criado o Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD), em que se organizava com 17 “grupos de ação”, compostos por técnicos e a participação um trabalhador rural ou pessoa diretamente ligada aos movimentos sociais, com o propósito de auxiliar na elaboração de um Plano Nacional de Reforma Agrária.

Este documento foi anunciado no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, cujos pontos principais eram: prioridade à reforma agrária por parte do governo; potencializar o estatuto da terra (em sentido reformista); indenização das terras desapropriadas de acordo com o valor declarado para fins de cobrança do imposto territorial rural; o programa básico do Plano era o de assentamento; em quinze anos, assentar cerca de sete milhões de trabalhadores rurais, dentre outros. (MEDEIROS, 1989).

Apesar de ancorado em uma lógica reformista, a elaboração desse plano trouxe de volta a esperança no camponês, no trabalhador rural, representando um rompimento com a política agrária dos governos que antecederam, sobretudo, pela forma como foi gestada e os princípios que guiaram sua formulação, algo que fez renascer a crença dos trabalhadores e do movimento sindical rural no atendimento das velhas e repetidas reivindicações. No entanto, para decepção dos movimentos e dos camponeses esse plano permaneceu no papel, pois as forças contrárias à reforma agrária ainda eram maiores. (MIRALHA, 2006). A década de noventa, portanto, foi

marcada por grandes conquistas oriundas dos movimentos sociais, mas também mostra as contradições existentes entre as lutas e as políticas públicas em que submetem os povos do campo. Segundo Miralha (2006, p. 161),

[...] devido à pressão dos movimentos sociais de luta pela terra, principalmente a partir de meados da década de 1990, o governo federal, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, começa a acelerar os processos de desapropriação de terras e a intensificar a implantação de assentamentos rurais.

Os assentamentos implantados no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC evidenciaram carências relacionadas às condições dadas aos assentados a respeito do crédito fundiário, a extensão rural, a educação, lazer e saúde. Dessa forma, Miralha (2006, p. 161-163) afirma que,

[...] não se tem realizado reforma agrária no Brasil, mas sim, uma política de distribuição de terras com pouca preocupação quanto ao futuro do assentado na terra, ou seja, com as condições necessárias para o mesmo produzir de forma viável, bem como se reproduzir socialmente permanecendo no campo com qualidade de vida.

Essa política de assentamentos rurais não favoreceu os povos camponeses, pois a desapropriação de latifúndios para a realização de assentamentos rurais por meio da compra de terras pelo Estado com pagamento da dívida agrária, com preços que só interessam aos grandes proprietários, “não é reforma agrária e sim um negócio agrário”. (MIRALHA, 2006, p.163).

Tratando sobre a constituição dos movimentos sociais no Brasil, sempre existiu um movimento histórico da questão agrária e dos movimentos sociais que trouxeram como consequência um conflito instituído entre os proprietários capitalistas e a territorialidade camponesa.

Os movimentos sociais, constituem elementos que permeiam estas lutas que se complementam e articulam, possibilitando a aglutinação de forças, aprendizagens e experiências, resultando assim na potencialização das lutas sociais – na compreensão dialética dos movimentos que permeiam os fatos, contradições e forças políticas históricas que resultaram na constituição das lutas relacionadas as continuidades e discontinuidades dentro desse processo.

2. 3 Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: origem, atuação e luta pela educação

A situação agrária do Brasil caracterizada pelo monopólio e pela extrema desigualdade social no campo permitiu o surgimento das lutas camponesas e a constituição de importantes movimentos de massa, dentre estes o MST. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assim como outros movimentos sociais, representa a resistência e a luta contra a intensa concentração fundiária e a exploração do trabalho, visando a conquistar melhores condições de vida para os povos do campo. Destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

[...] como um movimento diferente, se comparando às demais organizações do campo, forjadas no período anterior a ditadura, diferença que articulou a reforma agrária a um conjunto de políticas socioeconômicas, dentre essas a Educação. Trata-se de um movimento que combina luta institucional e luta direta e que, pela organicidade, reproduz a dinâmica que propõe para as relações sociais. (MEDEIROS, 2010, p. 67).

A história do MST está imbrincada com o processo histórico de resistência do movimento camponês brasileiro pela terra no Brasil. O Movimento está comprometido com a luta por terra através da reforma agrária, buscando transcender ao acesso da terra, chegando a um conjunto de ações políticas socioeconômicas, lutas que vão além do campo, visando à uma mudança estrutural na sociedade envolvendo os indivíduos, sejam eles do campo ou da cidade. Moura (2000) descreve que,

Pela primeira vez vemos o discurso camponês transcender aos seus interesses limitados de classe e faz uma proposta para toda a sociedade oprimida, apresentando soluções para as contradições, não apenas às existentes no campo, mas de toda a sociedade civil. (MOURA, 2000, p. 139).

A afirmação ajuda a compreender que as lutas do MST envolvem um debate mais amplo sobre o projeto de sociedade almejada, desvelando as contradições existentes não apenas na zona rural, mas também na urbana.

O MST começa a se preocupar com as condições básicas e necessárias a serem materializadas através de políticas públicas nos assentamentos da reforma agrária. Visando a ampliar suas pautas de lutas, o movimento percebeu a importância do acesso à educação para assentados na busca de conscientizá-los de necessidade de mudanças estruturais na sociedade, assim como do manejo na produção agrícola, como alternativas para seu trabalho. Neste

contexto, o movimento passou a lutar pela formação dos agricultores e agricultoras e contribuir decisivamente na construção do movimento por uma educação do campo que ganhou respaldo e força também na década de 1990.

Com a preocupação do MST em relação à educação como pauta de luta do movimento, surgiram momentos que demonstram os primeiros passos dados para concretização dessa pauta a partir do olhar dado à escola dos assentamentos, que segundo Caldart (2012) são: 1) *A luta pela escola na luta pela terra* - nesse primeiro momento as famílias assentadas e acampadas começam a sentir a necessidade de uma escola para seus filhos, e exigem como pauta de luta a existência da instituição escolas nos assentamentos; 2) *A inserção da escola em uma organização social* de massa, ter escolas não atendia a todas as necessidades dos assentados, o MST junto às famílias sentiu a necessidade de uma educação singular, que considerasse as peculiaridades da luta e do movimento na busca de melhorias no campo, através de uma escola para os sem-terra; e por fim 3) *a escola do MST e a formação dos sujeitos* de um projeto popular de educação e de país. A educação, a instituição escolar e o próprio movimento são vistos como um conjunto de elementos pedagógicos na formação do sem-terra. Valorizam os estudos sobre as questões políticas, sociais e econômicas do Brasil e do mundo, compreendendo a história de constituição do movimento na busca de melhorias na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O modo de organização do Movimento, além de estar diretamente pautado na mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras, busca transformar a realidade e garantir estes direitos sociais. Com o intuito de fortalecer sua luta em defesa da reforma agrária, o MST se organiza nacionalmente, com a participação no Fórum Nacional da Reforma Agrária, da Coordenação dos Movimentos Sociais e de campanhas permanentes ou conjunturais; internacionalmente integradas a Via Campesina, que congrega os movimentos sociais do campo dos cinco continentes. (MST, 2019).

As principais bandeiras de lutas do Movimento são pensadas em torno de um projeto social popular; dentre outras destacamos: a) *Reforma Agrária* popular, para garantir acesso, posse e uso da terra à todos os que trabalham nela; b) acesso à *cultura*, a Educação, ao conhecimento e, a valorização dos saberes populares, pois estas são condição fundamental para a formação dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade; c) o *desenvolvimento*, baseado em uma economia que estimule a produção de bens, possibilitando a eliminação da pobreza e da desigualdade social, privilegiando nesse processo, o trabalho e a qualidade de vida do povo brasileiro, com crescimento e distribuição de renda; d) *O sistema político*, onde no Brasil se crie e se utilize de maneira permanente mecanismos de participação e decisão direta

da população, nas diversas instâncias que envolve a decisão do poder político e social, trilhando uma verdadeira democracia popular participativa; e) *Soberania nacional e popular*, reivindicando políticas e práticas dos governantes que possam garantir a plena soberania povo brasileiro, sobre o território, riquezas naturais, minerais, biodiversidade, a água e as sementes. (MST, 2014)

Nesta perspectiva, o MST organiza suas ações a partir de três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país, o Movimento é comparado as lutas existentes em vários países da América Latina, em que “*El Mst y el Movimiento Zapatista son fruto de ese contexto histórico de exclusión, caracterizado por asimetrías de un desarrollo económico y de um proyecto de modernidad sumamente excluyentes.*”³ (PINHEIRO, 2015, p. 24). Outros movimentos foram retratados na assertiva acima, que,

En realidad, el desarrollo económico de Brasil se caracteriza, históricamente, por una profunda concentración agraria que perdura hasta la actualidad. En razón de ella, la histórica insurgencia campesina ha dejado su marca e inspirado a aquellos que siguen resistiendo. Algunos ejemplos de la denuncia histórica en contra del latifundio de la tierra son el “Quilombo de los Palmares”, la “Guerra de Canudos” y las “Ligas Campesinas”; todos ellos movimientos que inspiraron fuertemente la lucha política del Mst y que siguen nutriendo el debate político interno del Movimiento con respecto a la cuestión de la tierra y la reforma agraria. (PINHEIRO, 2015, p. 74).⁴

De acordo com as reflexões da autora, o MST inspirado nas lutas históricas travadas pelo povo do campo, representada na resistência das ligas camponesas, dos sertanejos da guerra dos canudos, dentre outros que lutaram bravamente contra a exploração e a opressão, sobretudo na construção da identidade do sem-terra com o horizonte de luta pela terra e da reforma agraria do país.

A contestação social que simbolicamente o MST está se tornando sinônimo tem adquirindo força “cultural e simbólica”, visto que suas ações se agarram nas questões que mexem com a própria estrutura social de um país historicamente caracterizado pela forte existência do latifúndio. As suas ações são consideradas justas, pois não há “argumentos éticos

³ “O MST e o Movimento Zapatista são fruto desse contexto histórico de exclusão, caracterizado por assimetrias de desenvolvimento econômico e um projeto de modernidade altamente excludente.” (Tradução nossa).

⁴ “De fato, o desenvolvimento econômico do Brasil é caracterizado, historicamente, por uma profunda concentração agrária que perdura até hoje. Por causa disso, a histórica insurgência camponesa deixou sua marca e inspirou aqueles que continuam a resistir. Alguns exemplos da denúncia histórica contra o latifúndio da terra são o “Quilombo dos Palmares”, a “Guerra de Canudos” e as “Ligas de Camponeses”; todos eles movimentos que inspiraram fortemente a luta política do Mst e que continuam alimentando o debate político interno do Movimento em relação à questão fundiária e à reforma agrária”. (PINHEIRO, 2015, p. 74).

contra a ideia de que a terra, bem natural e carregado de uma simbologia quase mágica, deve estar nas mãos de quem deseja trabalhar e a fará produtivamente, aplacando a fome de milhões de pessoas”. (CALDART, 2012, p. 22).

Podem-se definir três grandes momentos da história do MST: *primeiro momento* representou a articulação e organização da luta pela terra visando a construção de um movimento de massa com características popular de caráter nacional; *segundo momento* está relacionado ao processo de constituição do MST como uma organização social interna do movimento de massas; e, por fim, o *terceiro momento*, consiste na inserção do movimento de massas e da organização social do MST, na luta por um projeto renovador de desenvolvimento para o Brasil. Cada um dos momentos possui suas singularidades históricas, entretanto nelas culminam que os sem-terra como os cultivadores e os frutos da trajetória, construindo sua identidade em cada um desses momentos. (CALDART, 2012, p. 65).

Para o MST, a reintegração da terra representa uma primeira vitória para o Movimento, pois com a posse dele é possível avançar para o segundo passo da luta, pois “*Los asentamientos materializan el proyecto sociocultural y político de la reforma agraria del Mst*” essa concretização representa assim a mudança total estrutura agrária do sistema capitalista montada no Brasil, e por seque no mundo, ou seja , a ruptura com “*las relaciones de producción y de poder en el campo cultural y político-económico heredadas de la tradición latifundista brasileña y profundizadas por la política agraria neoliberal*”. (PINHEIRO, 2015, p. 85).⁵

A atuação do MST, a partir do processo de redemocratização do Estado brasileiro, teve a preocupação de realizar um trabalho de bases nas diversas regiões do Brasil, ampliando suas lutas em níveis estaduais. Dessa forma, buscou organizar-se em diretórios estaduais para melhor sua participação nas lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores sem-terra nos vários estados e municípios do país, dentre esses, está a organização no Estado do Piauí.

2. 3. 1 A atuação do MST no Piauí e as perspectivas de lutas no campo

Em seu processo de construção histórica, a grande parcela da população piauiense composta por agregados, vaqueiros, pequenos posseiros e escravos, foi explorada, vivendo na subordinação da pequena elite agraria ou latifundiária, no entanto, essa sujeição a que se encontrava a maior parte da sociedade foi também o principal combustível para conflitos,

⁵“Os assentamentos materializam o projeto sociocultural e político da reforma agrária do Mst”; “as relações de produção e poder no campo cultural e político-econômico herdado da tradição latifundiária brasileira e aprofundada pela política agrária neoliberal. ” (Tradução nossa).

revoltas e lutas, principalmente, para o surgimento dos movimentos sociais que tinham como pauta a inversão da situação agrária no Brasil e no estado.

No sentido inverso do processo de fortalecimento e consolidação do capital nas relações de produção no campo, concentrando ainda mais a propriedade privada nas mãos da elite, “os movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos/as”. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

A atuação dos movimentos sociais no Estado acompanha os desdobramentos ocorridos historicamente no Brasil, que não difere muito da história do MST em nível nacional. No período entre os anos de 1940 e 1964, considerando os primeiros encontros e congressos camponeses, houve lutas e resistência pela conquista da terra. Acompanhando essa explosão de manifestações por parte do MST no Brasil, o Piauí começa a dar seus primeiros passos frente a luta pela reforma agrária, a partir do,

1º Congresso Nacional do MST, as CDBs e a CUT passaram a fazer articulações e a formar as lideranças no Sudeste Piauiense. Havia na região uma luta de posseiros resistindo à expulsão. A preocupação do MST era justamente preparar uma primeira ocupação, para ser a base da formação do Movimento no Estado. Os agentes pastorais e outras entidades que atuavam na luta pela reforma agrária não incluíam a ocupação entre as formas de lutas locais. Até junho de 1989, o MST ainda não havia conseguido seu intento. (ANDRADE, 2009, p. 63)

As articulações entre os movimentos sociais no Piauí e as movimentação no Brasil no período de redemocratização começam a ganhar espaço, apesar de até junho dos anos 1989, o MST não tenha conseguido realizar ações concretas no que tange a luta pela reforma agrária no estado. Com o passar dos anos, ocorreram alguns eventos relevantes no Estado associados às lutas pela terra, como a 1ª Romaria da Terra, no município de Oeiras, organizada pela CPT, tendo a participação de 8 mil trabalhadores, em outubro de 1988.

Em janeiro de 1989, Sem Terras articulados ao MST e à CPT ocuparam a Assembleia Legislativa para reivindicarem contra a votação de um projeto de lei que destinava 450 mil hectares (de terras públicas) para grupos privados. No início de junho de 1989, o MST já estava organizado e realizou sua primeira ocupação no Estado. A ocupação da Fazenda Marrecas, em São João do Piauí, ocorreu no dia 10 de junho de 1989 e contou com a participação de 120 famílias. (MORISSAWA, 2001, p.188). Por isso,

A cidade de São João do Piauí, local da primeira ocupação de terra realizada no Estado pelo MST, se destaca por abrigar o maior número de assentamento,

o que representa uma espacialização e territorialização de assentamentos organizados politicamente pelo MST. (ANDRADE, 2009, p. 66)

Outro acontecimento no período de avanço das ações do MST no Piauí, em 1989, foi a ocupação da fazenda Zebulândia, que foi beneficiada com projetos financiados por parte do governo federal, com o intuito de criação do gado “nerole”, mas na época em que houve a ocupação da fazenda esta encontrava-se sem atividade produtiva. (ANDRADE, 2009).

A ação do MST no final da década de 1980 se intensificou no Piauí, aumentando participação do movimento nas lutas pela reforma agrária no estado. Nos vários processos de ocupação de terras improdutivas realizados no Estado, o MST teve o apoio de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e partidos políticos de esquerda. (ANDRADE, 2009).

As dificuldades socioeconômicas vividas pelos camponeses piauienses resultaram em conflitos pela através de ação e desenvolvimento do MST no Estado do Piauí, que semelhante a outros Estados do país surgiu ligado à Igreja Católica, seja através da Comissão Pastoral da Terra- CPT ou das Comunidades Eclesiásticas de Base - CEBs, formadas essencialmente por membros da Igreja Católica. As CEBs e a CPT, exerceu o papel fundamental no processo de construção do Movimento no Piauí através da conscientização dos camponeses, pois discutiam a necessidade de lutarem pelos seus direitos e propagaram as ideias voltadas para luta pela terra. (AGUIAR; SANTOS, 2018).

Com o passar do tempo, as mobilizações no estado ganharam cada vez mais força, permitindo uma expansão do movimento e, conseqüentemente, das conquistas, sendo que entre os anos de 1989 e 2009 MST do Piauí encontrava-se organizado em 24 assentamentos, com 1.844 famílias, numa área de 65.586,67 hectares de terras. Dos 24 assentamentos, 22 são projetos de assentamentos federais criados pelos INCRA e, apenas 02 são projetos de assentamentos estaduais sob a responsabilidade do governo do Estado. (ANDRADE, 2009, p. 65).

Nos primeiros vinte anos de atuação, o MST passou a desenvolver atividades em todas as regiões do Estado com assentamentos que totalizavam 5 mil famílias e acampamentos com 2.300 famílias. (GONÇALVES, 2009, p. 39). Diante desse contexto de luta pela terra, o MST assumiu também a bandeira de luta pelo direito à educação dos povos do campo. A partir da luta do movimento pelo direito à educação, em meados dos anos 2009, havia em todos os assentamentos do MST uma escola de ensino fundamental, de acordo com a pesquisa realizada por Gonçalves (2009), apesar das conquistas na área educacional, muitas dessas escolas

construídas nos assentamentos funcionavam em precárias condições materiais, assim como, era precária a formação dos educadores.

Com relação à atuação do MST na formação profissional é possível identificar a realização de cursos conquistados em âmbito nacional assim como no Estadual em parceria com “instituições públicas visando garantir a formação técnica em nível médio e superior”. (GONÇALVES, 2009, p. 39- 40). Quanto à formação profissional do MST, as conquistas foram maiores no estado, pois em um levantamento feito pelo setor de educação do Movimento no Piauí foram realizados mais de 20 cursos de nível médio e superior em que jovens e adultos do MST estudaram no Piauí, assim como, em outros estados e países, a exemplo do caso de quatro jovens que cursavam medicina em Cuba. (GONÇALVES, 2009).

Muitos destes cursos realizados no estado, em nível de ensino médio, técnico e superior foram feitos com parceria, organização e financiamento por parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária– PRONERA, concretizando mais uma conquista do movimento diante das lutas pela educação no campo.

Tanto a nível nacional quanto estadual, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem mostrado resistência frente aos desafios postos pela sociedade capitalista, contribuído, sobretudo, com assentamentos e da educação pensada por este movimento. A formação pensada pelo MST tem em sua base princípios associada a luta pela terra e a implementação das políticas de reforma agrária popular no país, bem como a formação da militância tendo como base o trabalho não alienado.

Dessa forma, a Educação do Movimento busca estabelecer uma articulação entre trabalho, formação da identidade militante e a dialética. Essa proposta pedagógica pensada pelo movimento contribuiu significativamente para a construção da base teórica da educação do campo, tendo a pedagoga do movimento, pedagogia do oprimido e pedagogia socialista como tríade no direcionamento da sua formação pedagógica, política e filosófica.

O MST, seja no Piauí, no Brasil, surgiu como uma esperança de luta: pela terra, pela vida, educação, soberania popular, dentre outros. Para melhor compreender as bases teóricas que permeiam a gênese e a construção do MST e da proposta de educação que defende, dedicamos o próximo capítulo na discussão das bases da Educação do campo, dentre elas destacamos a Pedagogia do Movimento Sem-terra.

O Movimento e os princípios educativos que defende, passaram a ser vistos como sujeito pedagógico na formação do povo camponês, ajudando a construir e fortalecer a Educação do Campo. Juntos, buscaram a transformação humana integral do sujeito associados

a: produção do conhecimento a realidade do campo; metodologias de habilidade para pesquisa; relação existente entre educação; prática e trabalho.

A contribuição do MST contribuiu na concretização da educação do campo também foram discutidos neste trabalho. Dessa forma, as experiências educativas vivenciadas nos assentamentos e acampamentos do Movimento, bem como, nos seus processos de lutas sociais trouxeram contribuições significativas para a construção do pensamento político e pedagógico que dá sustentação aos movimentos por uma Educação do Campo.

3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis, de um trator
Precisa educador
Pra tocar conhecimento
O maior ensinamento
É a vida e seu valor
Dessa história
Nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida
Pelo que é de direito
As nossas marcas
Se espalham pelo chão
A nossa escola
Ela vem do coração
(SANTOS, 2006, p. 5)

As reflexões poéticas do músico e escritor piauiense, Gilvan Santos, apontam alguns elementos que ajudam a compreender os caminhos percorridos na construção das teorias que embasaram a Educação do Campo, quando entoam que este projeto de educação pensado para o campesinato precisa considerar a realidade do trabalho, da luta, do esforço e da peculiaridade desses povos. A música destaca ainda que a educação que queremos construir no campo não é mercadoria é um direito, pois assim se planta conhecimento e se colhe vidas.

Nesse capítulo, discutiu-se a respeito das diferenças entre o paradigma da Educação Rural e da Educação do Campo que permeiam as políticas e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, destacando o papel exercido pelo Movimento por uma Educação do Campo na superação do modelo de educação rural. Pode-se adiantar que o paradigma da Educação do Campo foi necessário para desconstrução de outras concepções de educação que pairavam e fundamentavam o desenvolvimento dos processos educacionais aos sujeitos que viviam e trabalhavam no campo brasileiro, a educação rural.

O presente capítulo foi estruturado do seguinte modo: 1) *primeiro momento* percorre os caminhos construídos para que se chegasse ao paradigma Educação do Campo, discutindo um novo paradigma voltada a educação dos povos do campo dentro da sua diversidade de sujeitos sociais; 2) *segundo momento*, volta-se à compreensão da proposta pedagógica pensada, discutida e fortalecida pelas ações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento por uma educação do campo e pelo MST, destacando os princípios que norteiam este projeto de

educação pensado partir das lutas em torno da reforma agrária; 3) *terceiro momento*, discute sobre as três bases teóricas que dão sustentação às políticas e práticas da Educação do Campo no Brasil: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento sem-terra, as quais ajudam na construção do projeto político pedagógico do paradigma da Educação do Campo, fortalecendo as múltiplas dimensões do campo, sejam eles orientados pelos processos culturais, econômicos, políticos, territoriais e sociais.

3.1 A construção do Paradigma da Educação do Campo

A discussão sobre o paradigma da educação do campo *a priori* perpassa pela territorialidade, ou seja, a percepção que se tem do poder exercido por um indivíduo ou grupo em dado espaço geográfico. Estas questões envolvem as questões do campo, são consideradas aqui como espaços políticos, com a ação e poder nas relações sociais, envolvendo assim as condições materiais, intelectuais, históricas e econômicas na concretização da Educação do Campo, como política educacional voltada aos povos camponeses e suas especificidades. Neste caso, “O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, [...] onde se realizam determinadas relações sociais”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

Ao pensarmos no conceito de paradigma⁶ que fundamenta a concepção de educação do campo, se faz necessária a compreensão das concepções adotadas na materialidade dessa educação que, por sua vez, perpassam pelos caminhos entrelaçados das políticas, envolvendo as questões econômicas, sociais e históricas desse processo. Dessa forma, a mudança nas concepções envolvendo os paradigmas da *Educação Rural* e *Educação do Campo* está intrinsecamente relacionada com o desenrolar das questões históricas, econômicas e sociais do país, fazendo-se assim necessário, em meio a essa discussão, considerarmos as relações de poder existente na sociedade dividida em classe, em que alguns sujeitos sociais são privilegiados em detrimento de outros, conforme evidenciamos no capítulo anterior.

Desse modo, edificar um paradigma é o mesmo que dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la, sobretudo, voltando nossos olhos aos protagonistas⁷ que

⁶[...] ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento [...] os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.33)

⁷Paradigmas e o comportamento dos sujeitos na sociedade estão estreitamente envolvidos nessa construção histórica social, pois “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 33)

constroem e fazem parte desta realidade. Nesse caso, os paradigmas que discutiremos estão relacionados aos indivíduos que compõem a concreta vivência no campo.

O modelo de educação rural construído historicamente no campo esteve associado ao pensamento tradicional, a partir de métodos e objetivo de encher os indivíduos de informações, considerando apenas a assimilação e a transmissão de conteúdo. Uma educação que tem o professor como figura central, aquele detentor do conhecimento, enquanto o aluno era considerado um mero receptor passivo que, escutava sem participar e reproduzia as informações transmitidas pelo professor. Essa educação, de caráter tecnicista e acrítico, é pautada na lógica da sociedade capitalista, que precisava preencher a necessidade da mão de obra nas fábricas e indústrias, por tanto, como meio para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Dentre outras questões, o paradigma da educação rural construiu nas últimas décadas inúmeras necessidades para os povos que vivem no campo, os fazendo acreditar, por exemplo, que só é possível concorrer com o capitalismo com a produção baseada em um sistema de informação e de tecnologia, que exige volumoso investimento financeiro sendo, portanto, uma realidade executável por poucos sujeitos, enfatizando e fortalecendo a divisão de classe na sociedade onde capital sobrepõe a ser humano. Dessa forma,

Esse paradigma que procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos. (JESUS, 2004, p. 65)

O paradigma da educação rural, apesar de deixar frechas para mudanças sociais, deixa também cicatrizes na construção de uma transformação significativa no processo de luta e aprendizagem dos camponeses, pois encontrava-se na base do pensamento latifundiário assistencialista, onde havia um controle político sobre a terra e das pessoas que vivem nela, contemplando uma formação em que pessoas continuassem a acreditar no conformismo das suas condições econômicas, não necessitando de estudos críticos-reflexivos para garantir sua sobrevivência. Essa discussão trouxe enraizada consigo o pensamento da cidade como desenvolvimento e do campo o atraso social. Na visão de Leite (2002, p. 14),

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política

ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade”.

Nesta perspectiva, o modelo de educação rural construído a partir dos ideais capitalistas e da pedagogia tradicional, configurava-se como um modelo de educação aligeirado, mecânico e acrítico oferecido aos povos camponeses, com o intuito de formação apenas para ter informações necessárias para execução de atividades braçais, tendo em vista que para o modelo de desenvolvimento proposto para o campo, o sujeito deveria permanecer na passividade, na exploração da sua mão de obra e na submissão da estrutura fundiária que se fortalecia a cada período histórico no Brasil. Na contramão desse modelo tradicional, surgiu o debate empreendido pelos movimentos sociais na construção de outro paradigma de educação do campo.

A luta pela educação do campo está enraizada na luta pela reforma agrária no Brasil, e culminou com o surgimento do movimento por uma educação do campo, e a socialização do *Manifesto de educadores e educadoras da reforma agrária ao povo brasileiro*. O manifesto afirmava “Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais”. (MST, 1997). Dando ênfase ao trabalho na educação e na luta pela reforma agrária como transformação social voltada aos sujeitos do campo. Assim, é possível compreendermos a chave central da luta que modela a construção do movimento por uma educação do campo no Brasil.

Tal ideia trouxe à tona a necessidade de fortalecimento das lutas pela superação de uma educação baseada nos moldes do paradigma rural, pensada dentro de uma lógica urbanocêntrica que não considerava as dificuldades vivenciadas dos povos do campo. Neste caso, os movimentos sociais assumiram a tarefa de pensar na construção de uma educação singular, junto aos sujeitos, uma educação no e do campo, uma pedagogia do movimento, com o movimento e em movimento coletivo.

Após muitas lutas e reivindicações, as políticas voltadas à educação nas áreas rurais ganharam algum espaço com a Constituição Federal de 1988, que afirma o direito à educação para todos. Isto levou o surgimento de novas discussões e, conseqüentemente, uma nova concepção de educação voltada ao campo, com uma educação que respeita e considera as singularidades dos sujeitos, seus saberes, da sua cultura, e da realidade que o cerca. Foi uma conquista que trouxe desenvolvimento ao campo, mas, críticas fomentam que ainda há muito que fazer.

A luta pela terra em oposição à política neoliberal da década de noventa, trouxe novos olhares às lutas, em que somente a conquista da terra não era o bastante para manter-se vivo com dignidade no campo, pois necessitavam de saúde, segurança, educação, dentre outras questões. Através da educação do campo, os movimentos sociais passaram a discutir que tipo de educação necessitava para fortalecer ainda mais as bandeiras de lutas e potencializar as conquistas ocorridas nesse processo, buscando unificar as bandeiras de luta e o Movimento Por Uma Educação do Campo.

A partir da década de 1990, a política de educação do campo ganhou força com a articulação dos movimentos sociais e, principalmente a partir da realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, no qual seus participantes discutiram a necessidade de articulação e multiplicação das ideias, trabalhos e ações na área da educação do campo, visto que a demanda por educação no meio rural encontrava-se em situação deficitária.

Com o ENERA foi eleito um conjunto de pessoas para coordenarem o processo de construção de ações voltadas aos assentamentos da Reforma Agrária e elaborado um documento no III Fórum de Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras- CRUB aprovando e reafirmando a parceria entre ministério extraordinário da política fundiária, INCRA e o próprio CRUB. No ENERA, foram examinadas as possíveis linhas de ação relacionadas à educação do campo, priorizando a alfabetização de jovens e adultos, bem como a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que vivem no campo.

Dessa forma, contrapondo-se ao paradigma da Educação Rural desenvolvido no campo, alicerçados nos interesses do capitalismo agrário, começou-se a construir novas ideias e valores por uma educação do campo, que se fortalece como movimento. A 1ª *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, revelou-se como o momento do batismo coletivo de “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. (CALDART, 2004, p. 11).

Após esse evento, surgiu o movimento “Por uma Educação do Campo”, que considerava que “[...] o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 11). Por via desse processo em articulação com os Movimentos Sociais do Campo que se deu a construção desta Conferência, trazendo uma nova menção voltada à mobilização popular denominada Educação do Campo desconstruindo as concepções de educação rural ou educação para o meio rural. (CALDART, 2004, p. 10).

Este movimento começou a pensar ideias voltadas à educação do campo que acontece NO campo, dando assistência às pessoas que lá vivem; uma educação DO campo, que busca respeitar, considerar e discutir os saberes, a cultura, as questões socioeconômicas e políticas de cada lugar, sem que para isso precise o camponês sair do SEU próprio Lugar.

As transformações na educação na perspectiva não mais rural e sim do campo trouxeram discussões para compreender os objetivos de uma educação contextualizada, crítica e libertadora. A construção desta nova concepção de educação do e no campo exige o desencadeamento de um processo de elaboração de uma nova proposta curricular que vá ao encontro da formação dos sujeitos do campo. É necessário, portanto, superar os antagonismos entre campo e cidade para que dessa maneira, seja garantida a igualdade dos direitos, respeitando as singularidades do meio. Partindo da discussão de superação dos antagonismos campo e cidade,

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual. (BRASIL, 2002, p. 13).

Assim, a educação do campo, deve trazer em seus conceitos as discussões relacionadas à realidade dos sujeitos do campo que vivem nessas áreas, discutindo o respeito da sustentabilidade, das relações existentes entre o homem e a natureza. A negação do direito de uma educação do campo de qualidade é expressa nas dificuldades enfrentadas para a execução dos verdadeiros objetivos do direito a educação que, são, dentre outros: insuficiência e precariedade das instalações físicas; dificuldades de acesso dos professores e alunos por conta de transportes inadequados; currículo inadequado; falta de conhecimentos de políticas educacionais; falta de professores habilitados e efetivados (ênfase novamente a importância da formação destes professores); falta de atualização dos projetos políticos e pedagógicos das escolas, quando existem; baixos salários e ainda a inadequação na implantação do calendário escolar.

Para discutir a Educação no Campo também se fez necessário analisar as perspectivas de uma Reforma Agrária a partir das ideias defendidas pelos movimentos sociais. Pois, segundo Molina (2004, p.65), o debate sobre a educação do campo precisa estar articulado à discussão sobre a Reforma Agrária, enquanto possibilidade de construção de outro projeto de campo. Dessa forma, o projeto de educação do campo deve ser articulado a um novo modelo de

desenvolvimento no Brasil, que visa a melhorias nas condições de vida da população que vive no meio rural através da educação do campo propõe.

A preocupação com a educação voltada aos sujeitos do campo, inicialmente se deu pela modalidade básica da educação, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, pois se pensou na luta com vistas a estratégias e práticas direcionadas a alfabetização e escolarização de pessoas que não tiveram acesso aos processos de aprendizagem até então. No entanto, valendo da necessidade de dar continuidade à formação desses sujeitos buscou-se articular o pensar educativo nas escolas rurais em nível profissionalizante e superior, tendo o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA e o Programa para Educação do Campo – PROCAMPO os principais agentes executores na formação dos sujeitos do campo a nível técnico e superior no Brasil.

Apesar de tamanha relevância nas primeiras iniciativas do movimento por uma educação básica do campo, esta (terminologia) limitava as pautas de reivindicações da luta pela educação, voltadas exclusivamente a educação básica e a escola formal, passando a discutir a necessidade de ampliar sua luta.

O direito pela escola pública passou a ser visto pelos movimentos sociais, na luta por uma educação do campo, não apenas considerando o aprender a ler e escrever, ou mesmo a escolarização básica. Mas, sim, considerando a continuidade nos processos de ensino e aprendizagem e permanências dos sujeitos que vivem no e do campo nos processos educacionais através das políticas públicas desenvolvidas da Educação Superior ao Ensino Superior.

Dentre as lutas e mudanças defendidas no fortalecimento desse novo paradigma da Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004, p. 35) descreveram que as oportunidades vistas a partir da transformação no pensar a educação ao povo camponês vêm desenvolvendo um movimento firme no campo. Este vem realizando um aglomerado de “[...] práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, que vão desde a educação básica até o ensino superior” efetuadas por meio do PRONERA, assim como, através de experiências voltadas a educação não formal e de “[...] capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Uma educação do Campo. ” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 35).

O PRONERA está voltado ao desenvolvimento de projetos nas modalidades de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio, capacitação e escolaridade de educadores para o Ensino Fundamental nas áreas de reforma agrária. Além de formação inicial e continuada, elevação da escolaridade de professores que não possuem

formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas, formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional, curso técnico profissional, formação profissional de nível superior, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo, especialização em Residência Agrária e Educação do Campo.

O PRONERA tem o compromisso de promover educação a todos com qualidade e equidade respeitando a diversidade existente na sociedade brasileira. Essa foi uma iniciativa que garantiu o direito de alfabetização e da continuação dos estudos em diferentes níveis de ensino representando dessa forma uma das conquistas de políticas públicas na área da educação do campo, juntamente a outros movimentos e iniciativas que buscavam ações as áreas camponesas.

Outra conquista importante envolvendo a educação dos povos camponeses foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), cujo desenvolvimento está articulado entre os saberes camponeses e os saberes acadêmicos, buscando a construção de uma educação contextualizada com a realidade dos povos do campo, vistos como protagonistas nos processos de transformação social. A LEdoC, acontece em parceria com universidades públicas do Brasil, considerando os princípios da Pedagogia da Alternância no processo de formação dos educandos. Assim destacamos que

[...] essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. (MOLINA, 2017, p. 590).

As LEdoCs têm planejamento que consideram a luta de classes no campo brasileiro, colocando-se com parte integrante e de apoio ao trabalho, assim como defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, p. 590). O projeto educativo desenvolvido a partir da concepção de Educação do Campo trabalha na perspectiva de considerar a diversidade sociocultural dos camponeses, reafirmando suas identidades como povos do campo e das florestas. Ajudando a compreender a importância de uma educação pensada a partir da realidade singular existente no campo, fortalecendo o processo de organização das relações culturais e a construção da identidade dos sujeitos camponeses.

A relação dos povos camponeses, das florestas e das águas em seu acesso e permanência com os territórios, ajuda na construção de suas identidades, com forte centralidade na família e nas organizações culturais, assim como do próprio modo de vida desses sujeitos. Portanto,

“esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Neste processo de construção da educação do campo, a partir da contextualização da construção de um novo paradigma voltada à educação dos camponeses, há a discussão da proposta pedagógica pensada a partir dos movimentos sociais por uma educação do campo, articulados na luta pela transformação do quadro educacional destinados aos povos do campo brasileiro.

3.2. Os princípios da Educação do Campo no MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) deu uma contribuição na construção do paradigma da educação do campo pensada com os povos camponeses, devido o reconhecimento que este movimento tem sobre o papel e a importância da educação na formação crítica dos camponeses e, conseqüentemente, na construção das lutas em torno da democratização da terra. Neste caso, o MST vê a educação como um instrumento político importante na formação da militância para o enfrentamento do processo de dominação política, econômica e ideológica instituído pelas oligarquias no meio rural.

A partir das lutas políticas do MST pela educação foi possível a conquista de projetos e programas governamentais para educação dos trabalhadores do campo, como o PRONERA, o PROCAMPO que, além das leis e decretos, reafirmaram o direito dos povos do campo à uma Educação no e do Campo.

Além da luta por uma educação que favoreça a transformação social, o MST também tem dedicado esforços no sentido de refletir sobre as experiências de educação desenvolvidas nos assentamentos, com o intuito de consolidar uma proposta pedagógica que reflita os interesses políticos do Movimento. Neste processo, o MST definiu um conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos que devem orientar o trabalho pedagógico nas escolas acompanhadas pelo movimento nos assentamentos da reforma agrária. Conforme estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Resumo dos Princípios Filosófico e pedagógicos para Educação do MST

Princípios Filosóficos	1) Educação para o trabalho e a cooperação. 2) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. 3) Educação com/para valores humanistas e socialistas. 4) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.
--	--

Princípios pedagógicos	1) Relação entre teoria e prática. 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação. 3) A realidade como base da produção do conhecimento. 4) Conteúdos formativos socialmente úteis. 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho. 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura. 9) Gestão democrática. 10) Auto-organização dos/das estudantes. 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. 12) Atitude e habilidades de pesquisa. 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
--------------------------------------	--

Fonte: MST (1996).

Desse modo, os projetos educativos desenvolvidos pelo MST buscado articular os princípios filosóficos e pedagógicos, tendo como foco central a “relação teoria e prática”, com base da “produção do conhecimento socialmente úteis”, considerando os processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 1996).

De maneira geral, os princípios da Educação do MST visam a uma formação contínua do sujeito envolvido no movimento social, buscando através da formação construir a consciência de classe que leve à transformação da Sociedade e do modo de produção que a estrutura. Os princípios que norteiam as Práticas Educativas estão, dessa forma, articulados às concepções gerais relacionados às pessoas, à sociedade e aos aspectos que envolvem as questões filosóficas e pedagógicas da formação pensado pelo Movimento, assim como o fazer e pensar a educação para concretizar os aspectos “filosóficos-pedagógicos”.

Na visão de Caldart (2000, p. 205), o processo educativo no MST está associado às diferentes atividades e lutas desenvolvidas pelo Movimento, em um contexto de formação na e pela ação. Neste caso, os sujeitos se formam também através de sua inserção nas lutas sociais,

[...] seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como *sem terra* (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) *sendo* do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. (CALDART, 2000, p. 205).

Dessa forma, os sujeitos que fazem parte do movimento, que vivenciam a singularidade do campo, a militância, a história de vida do camponês e a formação humana, são quem ajudam a construir o MST. Para a autora, compreender os próprios sujeitos que fazem parte do

movimento é também compreender as práticas e princípios que norteiam o MST. (CALDART, 2000).

Ao estudar as práticas educativas das escolas do campo, mais especificamente nas escolas dos assentamentos, é necessário compreender, *a priori*, a luta pela terra, bem como, a situação agrária no país, pois, os princípios que norteiam as práticas educativas nas escolas do MST buscam articular os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo às lutas pela terra e à construção de outro projeto de sociabilidade no meio rural. Neste caso, “Para compreendermos e discutirmos a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em suas escolas, é fundamental entendermos o que causa a necessidade de sua existência, ou seja, a questão agrária e a luta pela terra no Brasil. ” (D’ANGOSTINI, 2011, p. 161).

De acordo com Dalmagro (2011, p. 47-48, grifo nosso), as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do MST são organizadas a partir de três pilares em que se pode destacar no trecho a seguir: “Do conjunto do trabalho com a educação escolar no MST, destacamos três aspectos que aparecem como “pilares” ou grandes objetivos do movimento para escola: a) *a formação para novas formas de trabalho*; b) *para o reconhecimento elaborado e à ciência*; e c) *a formação de militantes*”.

No primeiro pilar, “a formação para novas formas de trabalho” está diretamente relacionada às atividades no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades advindas da formação para o trabalho, considerando as diversas atividades desenvolvidas no campo “superação da dicotomia teoria e prática na escola, e a busca do entendimento da atualidade”. Já no segundo pilar “O acesso ao conhecimento elaborado e científico no MST” constitui-se num [...] instrumento imprescindível na compreensão e transformação da realidade [...] estabelecendo-se como um movimento “prático-teórico-prático”. A ciência se torna importante nesse processo de formação para escola do Movimento, pois é vista como relevante na compreensão da realidade e conseqüentemente na transformação dela.

No contexto da Educação do Campo, a escola pretende formar os sujeitos considerando também a importância da ciência na compreensão da realidade, dentro de um processo no qual a teoria e a prática são indissociáveis na formação dos sujeitos. Dessa forma, é relevante a apropriação das discussões teóricas sem esquecer o chão e a prática dessa luta na busca de melhores condições de vida no campo. O sujeito que vivencia também constrói a sua Educação, o MST traz nos seus princípios políticos pedagógicos uma verdadeira construção da identidade do camponês.

Muitos são os obstáculos e os desafios enfrentados na construção de um novo paradigma para os processos educacionais do campo, dentro desse desafio de construção do novo paradigma é importante discorrer sobre os pontos levantados acima, onde há a necessidade de se resgatar e preservar a história de estruturação da Educação do campo, do contexto histórico e das inúmeras conquistas e obstáculos encontrados até que se chegasse às atuais ideias que defende. Para melhor compreensão da educação do MST e do Campo discutiremos, a seguir, sobre os três pilares teóricos: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento, que fundamentam a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.

3.3. Os princípios da Educação do Campo

A partir das lutas do Movimento de Educação do Campo, foram promulgadas em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (acrescidas da Resolução CNE/CEB em 2002), representando um importante passo para a implementação da concepção de educação, considerando as singularidades que constituem os sujeitos que vivem nas áreas rurais. As Diretrizes auxiliam os professores que atuam nas áreas rurais de maneira que organizem e planejem suas aulas contemplando os diversos aspectos da realidade dos seus alunos.

O objetivo das Diretrizes da educação do campo é contribuir para a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas do campo sendo, portanto, direcionado aos educadores que atuam nas áreas campesinas. As Diretrizes Operacionais Da Educação Do Campo são a definição de escola do campo que somente tem sentido quando considera as singularidades dos povos do campo. Onde no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais pontua:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

De acordo com o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para que a escola do campo contemple a realidade dos educandos se faz necessário, *a priori*, garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, e não somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como ocorre na maioria dos casos. Com a luta por

uma educação do campo efetiva das Diretrizes foi uma das grandes conquistas, norteadas as práticas pedagógicas das escolas que antes, apesar de estarem no campo não compreendia a sua identidade.

A partir de 2013, foi instituído um Grupo de Trabalho no MEC com o intuito de discutir sobre os fundamentos políticos e legais da educação do campo. Baseado na construção do pensamento pedagógico voltado aos povos do campo e o Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo⁸ tem intuito de contribuir com a articulação das ações do Ministério da Educação e Cultura- MEC pertinentes à Educação do Campo. Estes grupos divulgam e debatem a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com Princípios pedagógicos da educação do campo. Dessa forma são descritos no caderno de subsídio seis princípios que acompanham a discussão da identidade da escola do campo.

O primeiro princípio pedagógico *é papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana* compreendendo que os sujeitos possuem uma história, que participam dos movimentos sociais e das lutas, possuindo sonhos, nomes, rostos, memória, gêneros, raças e etnias em uma diversidade tamanha necessitando serem consideradas nos processos educativos desse sujeito. Sendo assim,

Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente [...] precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura. (BRASIL, 2004, p. 37).

Dentro da diversidade dos povos camponeses, é importante considerar a construção dos processos educativos, sobretudo no currículo, as diferenças existentes na história individual e coletiva dos camponeses, sem deixar de apresentar e problematizar as questões antagônicas que determinam as ações sociais no campo, envolvendo principalmente o modelo de agricultura do país.

Outro aspecto relevante no primeiro princípio pedagógico da educação do campo está relacionado à formação humana que considera todo o processo educativo, possibilitando aos povos camponeses constituir-se enquanto ser social responsável e livre, em que reflete sobre

⁸ O Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03. Foi fundamental nesse processo de discussão a contribuição de entidades como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Contag – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, CPT - Comissão Pastoral da Terra e CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância - entre outras, que construíram ao longo dos últimos anos ricas experiências de Educação do Campo tanto fora como dentro do sistema oficial. (BRASIL, 2004, p. 5).

suas atividades, possa ver e corrigir os erros, cooperando e relacionando-se eticamente, para que não se torne um sujeito “esquecido” nas suas relações com o outro. (BRASIL, 2004).

O segundo Princípio Pedagógico consiste na valorização dos diferentes saberes no processo educativo, considera que o conhecimento é algo que todas as pessoas possuem e podem construir e a escola não pode desconsiderar os saberes populares que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem. Neste caso, é necessário o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possibilitem o resgate e estabeleçam um diálogo contínuo com os saberes produzidos nas diversas áreas de conhecimento.

Dessa forma, o segundo princípio pedagógico da educação do campo defende que os sujeitos do campo tenham as condições de refletir e construir uma educação que valorize suas especificidades como referência para que haja sua inclusão na sociedade como sujeito de transformação. Para isso “o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo”. (BRASIL, 2004, p. 38).

O terceiro Princípio Pedagógico está nos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, em que a Educação pensada No e Do Campo ocorre em diversos espaços, sejam eles escolares ou não, pois realiza-se também na organização das comunidades e dos seus territórios, para o distanciamento da ideia de mero “produtivismo” da terra e do trabalho nela. Assim, na educação do campo “não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais”. (BRASIL, 2004, p.39)

O quarto Princípio Pedagógico da educação do campo consiste em discutir o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Nessa discussão, a escola do campo tem a concepção de vincular-se com a realidade dos sujeitos, que não se limita ao espaço geográfico, mas que se reporta, sobretudo, aos elementos socioculturais que moldam os modos de vida dos sujeitos que vivem no campo. Dessa forma, se faz necessária “Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo”. (BRASIL, 2004, p. 39).

O quinto Princípio Pedagógico está relacionado à educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável em que refletir a educação entrelaçada ao desenvolvimento sustentável é pensar na perspectiva do local, do território, podendo ser reinventado através das suas potencialidades. Sendo relevante o desenvolvimento levando em conta a situação histórica particular das diferentes comunidades, assim como dos recursos disponíveis, das expectativas, dos anseios e necessidades dos que vivem no campo.

Nessa perspectiva, o currículo das escolas do campo precisa ser organizado a partir do desenvolvimento do ser humano na sua integralidade que possibilite “a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico”, levando em consideração “[...] a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e Inter geracional”. (BRASIL, 2004, p. 39).

O sexto e último Princípio Pedagógico da educação do campo está voltada a *autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*, referindo-se a questão da colaboração e o respeito a autonomia dos grupos sociais, nos processos de aprendizagem: sendo importante ter a cooperação entre as diversas entidades que envolve a educação, assim como os sujeitos que constroem mais diretamente esse processo, e além disso é necessário considerar que dentro das diversas características que os povos do campo possuem, a autonomia é imprescindível na aprendizagem de cada sujeito e suas diferenças. Pois o campo é heterogêneo e caracteriza-se pela singularidade dos seus povos que nele vivem. Assim, ao considerar a diversidade do campo e dos sujeitos que vivem nele é importante discorrer sobre duas implicações onde,

[...] a primeira é que *não se pode construir uma política de educação idêntica* para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, *deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região* ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais. (BRASIL, 2004, p. 39, grifo nosso)

Portanto, embora seja crucial a criação de políticas educacionais para os povos do campo articulada as ações nacionais, esta não pode ser pensada na perspectiva de um projeto único de Educação do Campo. O campo é heterogêneo, portanto, precisa se levar em consideração a singularidade dos diferentes grupos sociais e das especificidades de cada região e espaço.

3.4. As bases teóricas e político-pedagógicas da Educação do Campo

Os debates desenvolvidos pelos educadores e movimentos sociais em torno da concepção da Educação do Campo apoiam-se nos princípios políticos e pedagógicos das teorias críticas da educação e nos pilares políticos e filosóficos que dão sustentação ao pensamento marxista. Uma das influências teóricas que fundamentam a educação do campo está associada ao pensamento *pedagógico socialista*, que permite refletir sobre a relação entre educação e a produção, considerando a realidade particular dos sujeitos do campo. Sua abordagem política

da educação ajuda a compreender a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, no processo histórico, podendo ser inter-relacionado as ideias recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que compreende a arte de educar, dentro da perspectiva humanista e crítica. (CALDART, 2004).

Outra referência teórica relevante na fundamentação teórica da educação do campo está voltada ao pensamento freireano, através da *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor articula a tradição pedagógica decorrente dos ensaios da Educação Popular, que agrega o diálogo existente nas matrizes pedagógicas trazendo discussões da consciência das condições de oprimido na educação.

E, por fim, encontra-se como referência para construção do projeto político pedagógico da educação do campo a reflexão teórica mais recente, construída a partir das experiências de educação do MST, denominada de *Pedagogia do Movimento*. Dentro dessa pedagogia formou-se “[...] uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais” (CALDART, 2004, p. 14).

Diante deste contexto, buscou-se discutir sobre os elementos teóricos centrais dessas três pedagogias que dão sustentação à teoria pedagógica da Educação do Campo com o intuito de possibilitar uma compreensão mais ampla acerca dos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, bem como, das alternativas teóricas e metodológicas adotadas nas diferentes experiências desenvolvidas nas diferentes regiões do país.

3.4.1 A Pedagogia Socialista

Com base nas experiências políticas dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, a Pedagogia Socialista tornou-se uma das fontes importantes para os estudos e a construção das primeiras experiências de educação do campo nos assentamentos da reforma agrária.

A pedagogia socialista tem como pontos centrais no seu processo de formação o foco na construção de um novo projeto de sociedade, a qual visa a revolucionar a estrutura política e econômica pautada no meio construindo uma a sociedade que valorize mais o ser humano, dando condições de sobrevivência sem se submeter à exploração da mão de obra. A pedagogia socialista, pensa uma educação desenvolvida em torno de condições reais de sobrevivência para crianças, independentemente da sua condição econômica.

Neste caso, é fundamental a discussão sobre as crianças considerando uma alimentação saudável, bom sono, roupas confortáveis e quentes, cuidados de higiene com o corpo, ar fresco e limpo etc., para que haja o fortalecimento do sujeito social para lutas em busca de transformações na sociedade. Além disso, a pedagogia socialista visa ao amplo desenvolvimento do trabalho produtivo, auxiliando na formação da individualidade, preparando o estudante capaz de se descobrir em um trabalho socialmente útil, sem a distinção de intelectual e manual.

A pedagogia socialista foi concebida no contexto histórico, político e social da revolução russa de 1917. Naquele contexto, os educadores envolvidos no processo revolucionário assumiram o desafio de pensar num projeto de educação que estivesse em sintonia com os objetivos da revolução que pudesse contribuir na formação do novo homem capaz de implantar a “nova sociedade” socialista.

Nesse processo de renovação das forças produtivas, econômicas e sociais foi importante a participação de sujeitos envolvidos nos processos educativos, os pedagogos apaixonados pelos ideais da “educação do futuro” – a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista. (CIAVATTA; LOBO, 2013).

O período de 1917 a 1931 foi considerado o mais fecundo da Revolução Russa dentro do contexto de construção dos pilares da pedagogia socialista e do novo projeto de educação revolucionário. Foi um momento em que se buscou organizar um grupo de pedagogos revolucionários para discutir e pensar nas possibilidades e novas concepções pedagógicas críticas, que favorecesse as transformações necessárias nas escolas, colocando-as a serviço do projeto revolucionário.

Nesse cenário, uma nova concepção de educação foi pensada para a formação do homem integral (dos sujeitos sociais) com o intuito de dar condições ao avanço do socialismo. Nessa conjuntura de transformação social exemplificou-se o otimismo na época de 1923 e 1924 por conta de ações concretas da Comissão de Menores no combate às crianças de rua vítimas de “insuficiência moral”. Uma educação defendia uma escola como o principal instrumento para a formação da consciência de classe dos trabalhadores. Discutir o conceito da educação socialista fundamentada em Marx significa mostrar os diversos aspectos presentes em uma totalidade. Segundo Lucena *et al* (2011, p. 275), deve se discutir,

Em primeiro lugar, a união entre o ensino e o trabalho como uma ferramenta para a construção de um novo homem. Em segundo lugar, a negação da escola burguesa (iluminista) vista como um instrumento de legitimação de uma

classe sobre outra. Por último, o conceito da revolução como um fenômeno educativo.

O cenário em torno da construção de uma pedagogia socialista permite reconhecer a importância de uma formação integral que fortalecesse a revolução que se acentuava na Rússia no início do século XX. Dentre os pedagogos revolucionários que contribuíram na construção da teoria da pedagogia socialista podemos destacar:

No primeiro governo revolucionário, a tarefa de *Krupskaia* foi a de projetar um novo sistema educativo. [...] *Lunacharsky* tinha a responsabilidade da administração de todos os tipos de educação. [...] *Makarenko* Seu trabalho iniciou-se em 1920, quando passou a dirigir duas instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados[...] *Pistrak* era um dos grandes educadores desse ideário pedagógico dos primeiros tempos da Revolução. Ele tinha uma visão educacional em sintonia com a ascensão das massas na Revolução. (CIAVATTA; LOBO, 2013, p. 265).

Preocupados em sistematizar uma proposta educação para uma nova sociedade, estes teóricos se puseram à disposição dos processos de transformação da política na Rússia, na busca de estruturação para uma nova escola revolucionária. O principal teórico que contribuiu na formulação dos princípios filosóficos da pedagogia socialista foi Karl Max, segundo Frigotto (2017), Marx deixou como legado primeiro, a demarcação do início do projeto da pedagogia socialista, a *concepção ontológica materialista*⁹, a qual desconstrói as ontologias “metafísicas, teocêntrica, idealista e a burguesia empirista. Ontologias que de diferentes formas confluem para uma concepção de ser humano e de formação humana em sentido amplo e de educação escolar a- históricas”. (FRIGOTTO, 2017, p. 210).

Frigotto (2017, p. 211-212) destaca que as intenções da formação da sociedade capitalista, no que tange as causas das desigualdades sociais, são de responsabilidade individual do sujeito, considerando o acúmulo de riquezas é demonstrando através da dedicação do sujeito e não da exploração da força de trabalho das classes subalternas. Daí a importância da pedagogia socialista ao tentar contrapor-se à lógica capitalista de formação.

Essa ideia reforça cada vez mais a importância do papel da escola na construção de uma nova sociedade, buscando formar o novo homem, mais consciente da sua situação de exploração, mais questionador e observador da realidade vivenciada na sociedade de classe. Diante deste contexto, na visão da escola burguesa, as crianças da burguesia têm a finalidade

9 Para Sergio Lessa na obra é [...] processo de acumulação a base ontológica do incessante acréscimo de novos conhecimentos, ao longo do tempo, acerca da natureza e da sociedade. (LESSA, 2015,15-16, grifo nosso)

de criar nelas “corpos burocráticos”, para dessa forma suprimir a capacidade de “pensar de forma independente, de observar, de tirar conclusões”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 67). Portanto,

[...] essa escola desacostuma o estudante ao trabalho físico, tornar a pessoa incapaz para qualquer outra coisa que não seja fazer a tarefa[...] a ciência livresca isola o estudante da vida, isola os estudantes de escolas médias e superiores das amplas camadas operárias, os torna alheias às massas. Com especial cuidado, inculcando neles o culto ao Estado Burguês. (KRUPSKAYA, 2017, p. 67).

Na centralidade das ideias de inculcação do estado burguês aos filhos da burguesia destinava a uma formação desumanizadora, buscando torná-los inconscientes da realidade de misérias das massas populares da sociedade. Essa formação desumanizadora passada também aos filhos da classe trabalhadora que não se veem nessa realidade de exploração. Neste caso, suas metodologias de ensino são concebidas com o intuito de desmistificar a realidade social da sociedade dividida em classe, naturalizando a lógica do capital.

Com o processo de fortalecimento do modo de produção capitalista, após a Revolução Francesa e industrial no século XVIII, a escola burguesa, concebida a partir dos interesses da classe dominante, se dividia em duas vertentes dentro da lógica de formação voltada ao interesse do capital: uma pensada para formação da elite burguesa, para ocupar cargos administrativos na sociedade e outra pensada para formação dos filhos dos operários, limitada a capacitação mínima necessária a venda da sua mão de obra. Nessa perspectiva, “[...] a burguesia deseja tomar a educação dos filhos dos proletariados inteiramente em suas mãos, manter exclusividade para si a influência sobre a geração mais jovem”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 67).

Na lógica burguesa da sociedade dividida em classe tem-se uma escola dividida em classe social onde se pensa a escola para burguesia e a escola para o proletariado, onde nesta última,

[...] incute neles que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, ela é mais inteligente, a melhor, a mais justa. As autoridades que governam são as melhores pessoas, eles devem ser obedecidos sem questionar. [...] em outras palavras, a tarefa da escola pública é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir a sua consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar. (KRUPSKAYA, 2017, p. 68).

Nessa perspectiva, é possível concluir que a ordem burguesa procura explicar a divisão de classe através da religiosidade, em que o responsável pelas mazelas da sociedade é unicamente o “senhor Deus”, permitindo uma obediência a partir da crença inquestionável as

desigualdades sociais. Nesse processo de formação do proletariado, a escola pública tem como finalidade diminuir a consciência de classe tornando-os corpos dóceis e de fácil controle.

Marx (2003, p. 163) afirma que “se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente”. Ou seja, se o ser humano vive em sociedade, por natureza, este [...] “desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza, não através do poder individual concreto, mas sim através do poder da sociedade”. Marx evidencia que não há um mundo humano fora da história, não nascemos humanos, nos tornamos humanos em sociedade.

Contrapondo-se à lógica da escola burguesa, a pedagogia socialista propõe o desenvolvimento de uma escola única, valendo-se de instrumento principal para formação da consciência de classe dos trabalhadores e trabalhadoras na intenção de construir um futuro que se direciona a revolução da estrutura político, econômico e social.

Pensar a educação no contexto da pedagogia socialista é questionar que tipo de escola a sociedade precisa, destacando a função social, política e econômica que esta escola deve ter na formação das pessoas, associada ao desenvolvimento multilateral, a promoção da consciência crítica e as possibilidades de fortalecimento da organização social.

Diante deste contexto, a escola deve preparar as pessoas na perspectiva das práxis, dentro de um processo de vivência da teoria e da prática em todas as atividades educativas, sejam elas físicas ou mentais, buscando construir uma vida social concebida, segundo a razão, com conteúdo, beleza e alegria. Para uma sociedade socialista se fazem necessárias pessoas formadas a partir da relação teoria e prática e para isso se faz relevante à pedagogia socialista, sem ela o socialismo não pode se realizar plenamente. (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Na visão da pedagoga revolucionária Krupskaya (2017), a escola socialista deve ser concebida a partir de dois pontos: 1) *preocupação com o fortalecimento*¹⁰ (a todo custo) da saúde e a força da geração mais jovem; e, 2) *preocupar-se com o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças*.¹¹ Desse modo, esses são dois pontos cruciais para a compreensão dessa perspectiva educacional que veio como legado da revolução russa e de teóricos vanguardistas no que tange à compreensão da sociedade burguesa e do capital, a vida

¹⁰Em primeiro lugar, a escola fazer todo o possível para fortalecer a saúde e a força a geração mais jovem: ela deve proporcionar as crianças uma alimentação saudável, bom sono, roupas confortáveis e quentes, cuidados de higiene com o corpo, ar fresco e limpo, e uma quantidade suficiente de exercícios. (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

¹¹“A segunda característica das escolas socialistas deve se o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças[...], entretanto, ao auxiliar na formação da individualidade, a escola deve preparar o estudante para garantir que ele seja capaz de revelar esta individualidade em um trabalho que tenha utilidade social.” (KRUPSKAYA, 2017, p. 75).

(saúde e força, suprir as necessidades básica para manter-se vivo) e o trabalho (coletivo e socialmente útil).

No primeiro ponto que caracteriza a escola socialista - *preocupação com o fortalecimento*-, Marx e Engels (2008, p. 21) afirmam que “o proletariado percorre diversas etapas em seu desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com sua própria existência”. Estar vivo é prova da resistência e luta contra a classe dominante, é necessária uma escola para todos, que se procure a todo custo fortalecer a existência das crianças dando lhes força para realização do trabalho coletivo socialmente útil no seu futuro como sujeito social que pertence a uma nova sociedade em ascensão, desconstruído privilégios de uma única classe, pois “tudo isso as classes dominantes garantem para seus filhos, mas precisamos que isso seja garantido a todas as crianças sem distinção, independentemente da situação econômica dos pais”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Para Frigotto (2017, p. 213), o projeto da pedagogia socialista pode ser observado, também a partir de duas questões: primeiro, “o processo do ser humano produzir a si mesmo, na relação com os outros” e na relação “prática do trabalho na produção dos bens materiais que lhes garantem a sua produção e reprodução vital.”; Segundo, “[...] entender como, sob o modo de produção capitalista, se efetiva a atividade prática do trabalho mediante o qual se produz o que define o mundo imperativo da necessidade na produção e reprodução do ser humano”. Nessa perspectiva, Krupskaya (2017, p. 72) afirma que,

A escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ele que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-lo sentir-se como parte da sociedade, um membro útil. [...] é extremamente importante que o trabalho natureza coletiva, pois isso contribui para o desenvolvimento de habilidades para trabalhar e viver em coletividade. O trabalho permite uma avaliação correta das suas forças, protegendo tanto de sua superestimação como de sua subestimação. (Grifo nosso)

A escola pensada no contexto da pedagogia socialista defende que o *trabalho é fundamental na sociedade humana*, mas não no sentido de troca e venda da força de trabalho, mas no sentido de realizar-se em trabalhar produtivamente, de maneira criativa, sentindo-se parte integrante da sociedade, parte útil de todo o processo social. Além disso, a escola socialista enfatiza a importância do trabalho que tenha essência na coletividade, fazendo relevante o desenvolvimento de habilidades do trabalhar e viver coletivamente.

Dentro dessa discussão sobre o trabalho na pedagogia socialista, Frigotto (2017, p. 217) destaca que “A ação prática que define as especificidades do ser humano em relação aos demais

seres humanos é o trabalho produtivo e socialmente útil”, embora este não compreenda a totalidade nas atividades humanas, se faz como “condição necessária e imperativa de possibilidade destas”.

Desse modo, *o trabalho é compreendido no âmbito da Pedagogia Socialista enquanto um princípio educativo*, tendo em vista que, na visão de Krupskaya (2017, p. 75), “O trabalho produtivo não só transforma uma criança em um membro útil da sociedade no futuro, mas também faz da criança um membro útil da sociedade no presente, e a consciência deste fato pela criança tem um enorme valor educativo”.

Nessa direção, Frigotto (2017, p.218) acrescenta que “O trabalho como princípio educativo deriva, em Marx, do fato de que é pelo trabalho que o ser humano se torna humano e por ele produz a sua vida”. O autor destaca ainda que,

O princípio formativo ou educativo do *trabalho social produtivo* como valor de uso *é elemento central na formação do caráter do homem novo*, para uma sociedade sem classes e, portanto, sem exploração[...] como tal, o princípio educativo do *trabalho social produtivo é central no projeto da pedagogia socialista* (FRIGOTTO, 2017, p.219).

A partir dessa discussão, compreende-se que, na Pedagogia Socialista, o trabalho como princípio educativo assume uma centralidade política importante e necessária à formação humana do sujeito. Em virtude disso, historicamente, constituiu-se numa base importante para a construção de projetos educativos de cunho revolucionários e contra hegemônicos, a exemplo tem-se os projetos de desenvolvimento das escolas do campo.

Outro princípio fundamental para construção da pedagogia socialista é a *auto-organização escolar e organização do trabalho*, que deve fazer parte da formação das crianças até sua escolarização nas etapas com maior idade. Segundo Krupskaya (2017, p. 119), as crianças chegavam as escolas conhecendo alguns hábitos de organização e os trabalhavam através de jogos, sendo “[...] os mais prazerosos, mais necessário para as crianças são aqueles em que as próprias crianças colocar os objetivos de jogo: construir uma casa, ir para Moscou, preparar o jantar, matar usos, etc.”, a produção do conhecimento através de jogos está na escolha das crianças de fazerem planos, bem como na busca de meios para realização destes.

Com o amadurecimento das crianças nos níveis mais avançados do ensino (fundamental e médio), os jogos passam a ter objetivos mais complexos, ganhando significado motivacional. Para Krupskaya (2017, p. 120), a passagem dos jogos para vida organizada e o trabalho, segue os seguintes caminhos: “[...] os objetivos se tornam cada vez mais racionais, instrumentos de

execução cada vez mais reais; os hábitos de organização adquiridos no jogo se transformam em hábitos de organização do trabalho, em hábitos de organização da vida”.

Para que a auto-organização tenha efeito educativo e possa influenciar a disciplina das crianças, é importante ser compreendida por elas como algo necessário, decorrente uma dada necessidade. Neste caso, o educador tem um papel importante na construção da auto-organização escolar, ao ajudar a criança “[...] a tomar consciência dos problemas organizacionais com os quais ela enfrentará todo tempo no jogo e na vida”, mediando esse processo sem oprimir com autoridade as crianças, deixando que o trabalho seja feito pelas próprias crianças. (KRUPSKAYA, 2017, p. 122).

Conforme descreve Pistrak (2018, p. 228), “[...] a auto-organização das crianças na escola soviética, sem a existência do coletivo infantil, é um projeto que nasce morto”, mostrando a necessidade de construção da coletividade das crianças não a partir de um aglomerado numérico de crianças, mas organizado a partir dos interesses comuns, passando a ampliá-los, formulá-los e torna-los social.

Para que a auto-organização de fato aconteça na escola é necessário uma série de exigências: Em *primeiro lugar*, não deve ser introduzida ríspidamente no momento em que as crianças entram na escola, devem acontecer na medida em que surge sua necessidade, na prática de uma determinada ação; Em *segundo lugar* está na organização e natureza do trabalho de ensino, existindo uma fusão entre o ensino e o processo geral de educação, ou seja, “Deve-se organizar o trabalho de modo que o ensino seja compreendido pelo espírito das crianças como uma ação importante para sua vida.”; O *terceiro lugar* refere-se ao papel do pedagogo, pois “[...] sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização” (PISTRAK, 2018, p. 231-232).

Destaca-se ainda, como princípio fundamental na construção da pedagogia socialista, a produção de conhecimento a partir dos *complexos de estudos*, os quais não devem ser vistos como simples técnicas metodológicas de organização da matéria, mas sim como material que “assegure abarcar a atualidade dialeticamente”, como “*sistema de organização do material educativo*, justificados pelas finalidades da escola” (PISTRAK, 2018, p. 174).

No sistema de complexos de estudo há que se considerar quatro questões de ordem prática, discutidas por Pistrak (2018, p. 174),

Primeiro, sobre a escolha do objeto para o complexo (tema do complexo) e sobre a relação dos complexos entre si; segundo, sobre o enfoque para o estudo de cada tema do complexo; terceiro, sobre a organização do trabalho pedagógico para o complexo; quarto, sobre a organização do trabalho das crianças. Todas essas questões são, igualmente, tanto metodológicas como também de ordem sociopedagógica.

Para a *seleção dos temas*, é necessário considerar o plano social e não a pedagogia “conteudista”, pois, o complexo deve ser importante do ponto de vista social, servindo para compreender a realidade atual. O complexo de estudos deve ser planejado a partir de um *tema geral* a ser desmembrado em uma série de temas diversificado, onde há a existência de elos com o quadro geral, ou seja, existência de uma relação geral com o tema fundamental, possuindo um valor real. Essa construção possibilita uma série de *generalizações* de cada complexo, passando a serem ampliadas à medida que as crianças forem crescendo (PISTRAK, 2018).

No desenvolvimento do complexo de estudo há que se considerar três questões: a primeira diz respeito à *duração do trabalho* num mesmo complexo, sendo preciso respeitar a idade da criança; em segundo lugar é que no decorrer do trabalho em cada complexo este vai tornando-se *cada vez mais rico*; e a terceira, está em como deve ser feita a *exposição de cada disciplina*, ou seja, o lugar e o objetivo de cada um dos conhecimentos das ciências na escola (PISTRAK, 2018).

Na Educação do Campo, a pedagogia socialista traz contribuições importantes que nos ajudam numa melhor compreensão dos processos de formação dos povos do campo, considerando a valorização da vida e da luta pela transformação social a partir de processos educativos voltados ao desenvolvimento da consciência de classe e ainda da valorização do trabalho como prática social de atuação útil na sociedade. Nessa perspectiva, compreendemos que as lutas sociais contribuem nas ações políticas e econômicas do país, articuladas ao desenvolvimento de uma educação do campo comprometida com desenvolvimento e a valorização dos povos camponeses (dentro da sua diversidade e singularidade).

Nessa caminhada em defesa da Educação do Campo, os movimentos sociais buscam estabelecer uma articulação importante entre os fundamentos políticos e ontológicos da Pedagogia Socialista com as contribuições teóricas e pedagógicas da Pedagogia do Oprimido, que também traz contribuições importantes para a discussão de uma educação libertadora no contexto das escolas do campo.

3.4.2 Pedagogia do Oprimido

A pedagogia do oprimido foi concebida num contexto político de grande opressão no Brasil, período marcado pela ditadura militar, na década de 1960 e 1970. Neste período, Paulo Freire vivenciou o processo de repressão, exílio e perseguição do golpe militar, afastando-se do seu país em decorrência dos acontecimentos históricos da época.

A Pedagogia do Oprimido surge arraigada ao movimento de educação e cultura popular, especificamente ao fim anos 1950 até os anos 1960, em um período de exaustão do populismo e das diversas manifestações provenientes da classe popular em pressões sociais. Esse movimento é resultado principalmente da organização dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e sindicatos, que refletiam sobre a situação política das lutas por reformas de base, sobretudo direcionadas às pressões pela Reforma Agrária e da persistência da questão agrária na formação social e política do país. (ARROYO, 2013, p. 557).

A produção freireana se deu em seu exílio a partir do golpe militar de 1964. Tal situação foi consequência (também) da Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart a qual conscientizava imensas massas populares incomodando assim, as elites conservadoras brasileiras. Freire ficou 75 dias preso, sendo acusado de ser subversivo e ignorante. (GADOTTI, 1996, p. 5). Percebe-se o contexto de pressão e as ideias de libertação proveniente da educação libertadora a qual Freire punha em prática, acarretando a fúria da classe dominante do país, que se sentiu ameaçada com o processo de escolarização das massas.

Após passar alguns dias na Bolívia, Freire ainda exilado, foi para o Chile, onde viveu de 1964 a 1969 participando de importantes reformas direcionadas “pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular”. Nesse contexto, a Reforma Agrária do país, exigia o deslocamento das ações do Estado aos campos buscando estabelecer uma nova estrutura agrária, além de “[...] fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infraestrutura básica, assistência técnica, escolas etc.”. (GADOTTI, 1996, p.5).

Durante o processo de mudanças do setor agrário do Chile, Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação dos novos técnicos que ajudariam a concretizar a reforma no país. A experiência de Freire ao vivenciar o processo de reforma agrária do Chile foi de fundamental importância para compreender a consolidação da sua obra, sobretudo do pensamento político-pedagógico, sendo que nesse contexto “[...] ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (GADOTTI, 1996, p. 6).

Apesar da aceitação da filosofia educacional proposta por freire por uma parte dos educadores chilenos, houveram críticas fervorosas da oposição de direita conservadora, acusando suas ideias de violentas a democracia cristã. Por este motivo freire sai do Chile e publica a obra nos Estados Unidos alguns anos depois.

A Pedagogia do Oprimido é, portanto, “[...] uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto”. Tal prática pedagógica foi composta e produzida “[...] nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (ARROYO, 2013, p. 556). A concepção de educação construída na pedagogia do oprimido,

[...] nos ensina que, *enquanto as experiências sociais, humanas, de trabalho, das vivências e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica, nem política.* A Pedagogia do Oprimido também nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação. (ARROYO, 2013, p. 556, grifo nosso)

A pedagogia do oprimido representa uma importante obra para o debate da educação popular e dos movimentos sociais no Brasil pois, defende um projeto de educação que se contrapõe ao modelo de educação tradicional, permeado pelas ideias capitalistas e de mercantilização da educação. Freire tornou-se um dos principais críticos da educação tradicional no Brasil, denominando-a de educação bancária, que depositava informações nos alunos passivos, acríticos e dóceis. Na Pedagogia do Oprimido, a educação a qual busca desconstruir e transformar é a educação bancária.

Assim como é necessário superar uma sociedade na qual se privilegia uma classe, é preciso transpor a contradição opressor-oprimido e a educação pensada a partir da lógica do capital que busca a manutenção desse raciocínio. Nesta concepção, o processo educativo está centrado no “[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2013, p.82). Em tal perspectiva educativa é possível identificar, que:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se

acomodam a ele; i) o educador identifica *a autoridade do saber* com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, *é o sujeito do processo*: os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2013, p.82-83, grifo nosso).

Percebe-se que, a educação bancária, centraliza sua atenção nos professores, concebendo-os como detentores do conhecimento, os que disciplinam, prescrevem opções, os donos da fala, tornando-os os sujeitos principais dos processos educativos, fazendo com que os educandos participantes se configurem como coadjuvantes no desenvolvimento das práticas educativas, resultando, portanto, na formação de seres passivos, de simples receptores, objetos do saber, como depósito de conhecimento.

Na visão “bancária” da educação, os seres humanos são vistos como adaptáveis, onde exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos, afim de reduzir o desenvolvimento da consciência crítica resultante da sua inserção no mundo, o qual podem se transformar em sujeitos ativos desse processo. “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2013, p.83).

Centrada na leitura crítica do mundo, a pedagogia do oprimido problematiza a realidade e valoriza os conhecimentos construídos pelos oprimidos na relação deste com o mundo. Tem como proposta uma teoria pedagógica voltada ao diálogo entre os sujeitos e destes com o mundo, com seus saberes e suas práticas sociais, visando à construção do processo de desvelamento da realidade e da tomada de consciência dos sujeitos enquanto agentes políticos de transformação.

Nesta pedagogia, é importante destacara situação de opressão-libertação sendo relevante para construção de princípios pedagógicos na formação dos sujeitos que vivenciam essa realidade. As lutas para transformar as experiências de opressão da sociedade têm estreita relação histórica com os processos de transmutar das desigualdades em coletivos diversos envolvendo desde a questão gênero, etnia, raça perpassando também a classe e ao campo. (ARROYO, 2013, p. 234).

Os debates em torno da situação de opressão dos sujeitos sociais têm sua gênese também na contradição existente nas sociedades modernas, pois esta considera os seres humanos livres e iguais, mas que no plano material, econômico e político encontram-se presos a grilhões. Suas mentes e consciências ainda permanecem pressas ao regime antigo em que este (ser humano) era reputado a escravo e, depois, servo, numa relação social de trabalho considerada natural. A igualdade e a liberdade “dada” ao ser humano na sociedade moderna não se concretiza na

totalidade, pois a “barbarização” do trabalho pelo capital, proveniente dos processos construídos a partir do modo de produção capitalista, desde o início propeliu um novo modo de produção, firmando um novo modo de poder político e social.

Esse processo acaba desprendendo lutas pautadas nos “[...] direitos, por condições dignas de vida, e pela possibilidade de afirmação das identidades, enfim, as lutas dos movimentos reivindicatórios, de contestação e de busca pelo poder político do século XX” (PALLUDO, 2013, p. 282).

Diante desse contexto, a Pedagogia do Oprimido se configura como uma alternativa pedagógica e teórico-metodológica que tem como ponto de partida a problematização da realidade vivida pela classe trabalhadora, sobretudo a rural. Nesta perspectiva o movimento da educação popular, se fortalece como teoria e prática educativas que se contrapõe às pedagogias tradicionais, as quais estavam ocupadas na manutenção das estruturas de poder político em vigência, voltadas, portanto a exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Junto a tal situação “[...] nasce e constitui-se como ‘Pedagogia oprimido’, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social” (PALLUDO, 2013, p. 282).

As ideias arraigadas à Pedagogia do Oprimido mostram que se não houver reconhecimento das teorias que valorizam as experiências humanas, do trabalho, da luta, da vida, não será possível encontrar significado histórico e ainda não se terá força pedagógica nem política para concretizar mudanças. Estas devem reconhecer também que o conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos que a constrói, incluindo os valores a cultura e a emancipação. Fiori (2013, p. 11) afirma que,

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à *dominação de consciências*, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. *Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.* Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido” (Grifo nosso).

A contradição existente na libertação das mentes e consciência das classes trabalhadoras, subalternas, e exploradas, dentro de um Estado que valida a propriedade privada das mentes e das estratégias adotadas para o controle social, está fortemente presente economia e política, sobretudo, na educação. Não é possível libertar mentes dentro de uma sociedade governada por interesse de grupos, necessitando assim de uma pedagogia do oprimido. É válido

frisar, portanto, que é a esse tipo de sociedade que a educação do campo, pautada em teorias, como a pedagogia do oprimido, pretende combater, desconstruir e transformar.

Neste caso, Freire (2013) traz algumas contribuições teóricas para compreender o combate à opressão vivida pelos oprimidos dentro da contradição opressor-oprimido, sendo necessário atentar-se que o oprimido não desconstrói o ciclo de opressão torna-se um opressor, sem que haja mudança no papel libertador tanto do oprimido quanto do seu opressor. Sendo que ao “[...] buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores[...],” onde este terá que tomar para si a responsabilidade humanística de “[...] libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2013, p. 41).

Freire (2013, p. 95) destaca que, “ninguém educa ninguém, tão somente ninguém educa a si mesmo, mas sim as pessoas se educam em compartilhamento entre si e com o mundo”. Na relação educador educando no processo da prática problematizadora, ao contrário da educação bancária, busca-se a formação de sujeitos sociais investigadores críticos, que desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo que os envolvem, assim como das relações que dele fazem parte, como uma realidade em transformação, em processo.

Portanto, a prática emancipadora procura formar educandos que estabeleçam uma forma autêntica de pensar e atuar, ao “[...] pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação”, se revestindo de esforço permanente em que “[...] os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2013, p. 100, grifos do autor).

O oprimido vendo-se como sujeito social, que dialoga com o mundo ao seu redor, percebe a estrutura e as relações desse mundo com olhar crítico, sem separar o pensar do agir, e ao mesmo tempo se fortalece na luta por mudanças significativas da realidade que faz parte, sem deixar-se hospedar pelo opressor, através da prática problematizadora pensada pela pedagogia do oprimido, conseguirá se libertar das condições de opressão a que vivem.

Dentro dessa superação de sujeito passivo, é possível perceber a contradição que existe no novo homem que se perceber oprimido e passa a aderir o opressor, onde aderindo ao opressor, não permite a estes a consciência de si como ser humano muito menos a consciência de classe oprimida, vestindo-se com um opressor hospedeiro¹² sem ao menos se dar conta da contradição opressor oprimido, onde “[...] querem a reforma agrária, não para se libertarem,

¹² Como poderão, portanto, participar da construção “[...] como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2013, p. 43).

mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (FREIRE, 2013, p. 44). Nessa afirmação é possível perceber também o medo de se libertar do opressor, pois

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres (FREIRE, 2013, p. 46, grifo nosso).

Esse medo de libertar-se está ligado ao processo de conhecer a si mesmo que inicialmente é conflitante e angustiante, no entanto, em um momento posterior é possível dentro das questões que se levantam surgirem respostas que geram novos questionamentos, pois “ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2013, p. 39). Em torno da angústia do conhecer a si mesmo têm-se entrelaçados os processos de *Humanização e desumanização*, que “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2013, p. 40).

A *humanização* pode ser considerada uma vocação dos homens, que negada “na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores” é afirmada na aflição sentida através da busca por “liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2013, p. 40). A *desumanização*, não vista somente nos que têm “sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 2013, p. 40). Ou seja, lutar “pelo trabalho livre, pela *desalienação*, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si”, só é possível porque a desumanização, não é desígnio predeterminado, mas sim, consequência de “[...] uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos” (FREIRE, 2013, p. 41).

A Pedagogia do Oprimido busca nos processos de formação, através do diálogo, um desvelar da “opressão e de suas causas, objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará”. Através desse desvelar é possível despertar no oprimido o sentimento de mudança de sua realidade de opressão, sentimento de luta, de ação e libertação.

Na pedagogia do oprimido a liberdade está associada ao processo de luta para a superação da condição de opressão, portanto, é algo não que se recebe como doação, exigindo uma permanente busca, que “só existe no ato responsável de quem a faz”. Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 47) defende que ninguém tem a liberdade para simplesmente ser considerado

livre, “pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”. Neste caso, a libertação constitui-se como um parto doloroso, que acontece com a superação da contradição que do mundo opressor-oprimido, em que “o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Que supera tal contradição trazendo nesse ato de “dar à luz” “este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2013, p. 48).

Desse modo, a Pedagogia do Oprimido pensada a partir dos processos humanistas e libertadores terá em sua construção dois momentos diferentes, a saber: No *primeiro momento*, os oprimidos vão perceber as relações de opressão passando a pactuar, na práxis¹³, com a transformação dessas relações; o *segundo momento* consiste, na realidade opressora transformada, na qual a pedagogia do oprimido “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2013, p. 57).

No primeiro momento, um ponto a ser destacado é o *diálogo*, que ao ser considerado como fenômeno humano, revela-se através da *palavra*, levando nesse processo a análise do diálogo, buscando em sua construção elementos constitutivos que se relacionam entre si, *ação e reflexão*. Desse modo onde “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2013, p. 107).

No entanto para que a palavra verdadeira transforme o mundo, é necessária construção do diálogo com profundo amor ao mundo e aos homens. Neste caso, para que de fato aconteça o diálogo entre o mundo e o homem é preciso reconhecer que quando não se ama o mundo, a vida, os homens, é necessário nessa construção que se tenha humildade, e não arrogância, caso contrário não será possível o diálogo, pois, “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2013, p. 111).

Na Pedagogia do Oprimido, o diálogo *começa na busca do conteúdo programático*, quando o educador-educando se pergunta em torno do que vai dialogar sendo que a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2013, p. 115-116). Dessa forma,

Para o educador-educando, *dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educando -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo* daqueles

¹³ A *práxis*, porém, é *reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo*. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2013, p. 52-53, grifo nosso).

elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2013, p. 116, grifo nosso)

O dialogo começa ao se pensar no conteúdo que deve ser considerado, não como uma imposição por parte do educador, mas como um retorno ao povo, que desse processo faz parte, do conteúdo sistematizado que foi posto como essencial na construção do conhecimento dos educandos. Assim, “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2013, p. 119).

A partir dessa questão, o que deve ser feito é uma proposta ao povo contendo contradições básicas na “[...] sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. (FREIRE, 2013, p. 120). O conteúdo programático pensado para a ação deve ser, portanto, ser escolhido pelos educadores em diálogo com povo, com a realidade sócio-histórica.

Inaugura-se então na busca pelos conteúdos programáticos, o diálogo da educação como prática de liberdade, que se concretiza a análise do que se chama de “universo temático do povo” ou o *conjunto de temas geradores*. Para realizar tal investigação é necessária a construção de uma metodologia que não contradiga a dialogicidade da educação libertadora, proporcionando assim, desde a apreensão dos temas geradores até a tomada de consciência dos sujeitos sociais no entorno de si. (FREIRE, 2013, p. 121).

Compreendemos que é possível alcançar um nível de consciência do mundo e das relações existente nele, que até então desconhecia. Os sujeitos acabam percebendo na compreensão da realidade um reconhecimento de encontrar-se imerso nela, e que não estão distanciados entre si, desconstruindo a ideia de não pertencimento dessa realidade “[...] como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse” (FREIRE, 2013, p. 134).

As contribuições da Pedagogia do Oprimido para a construção da concepção de educação do campo estão relacionadas ao trabalho pedagógico voltado à valorização das experiências dos sujeitos, a busca pelo diálogo e a problematização da realidade. Categorias levantadas pela pedagogia do oprimido que tornam possível a construção de um currículo, na proposta educativa da educação do campo e dos movimentos sociais, que fomente uma reflexão crítica sobre o mundo e a construção de alternativas de transformação social.

3.4.3 A Pedagogia do Movimento

Considerando a importância da educação dentro dos movimentos sociais, contribuindo na existência do caráter pedagógico das lutas dentro dos movimentos, na formação das lideranças políticas, na construção das políticas educativas, o movimento começa a debater sobre a necessidade de pensar numa outra pedagogia, agora direcionada às escolas do campo centradas na formação crítica do sujeito.

A pedagogia do movimento é uma das bases teóricas da educação do campo porque procura compreender os processos educativos, em especial nas áreas campesinas, que envolvam os movimentos sociais e as lutas políticas, destacando que estes agentes sociais são imprescindíveis à formação humana no desenvolvimento do sujeito social.

Desse modo, discute-se sobre a dimensão política da pedagogia do movimento voltada a construção de outro projeto de campo e as lutas históricas dos movimentos sociais e da construção da identidade dos sujeitos participantes das lutas e resistência, assim como, dos embates que tentam a transformação da sociedade de classe em uma sociedade justa e igualitária através da educação.

Diante deste contexto, a Pedagogia do Movimento envolve os processos formativos do sujeito sem-terra, tendo como objetivo a teoria e prática da formação humana, a qual se busca o reencontro com as questões primeiras desse processo, que é “entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um dos seus componentes essenciais. (CALDART, 2013, p. 548).

A construção histórica da Pedagogia do Movimento sem-terra tem como ponto de partida a ocupação da escola, que se configura a partir de pelo menos três significados, a saber: o *primeiro significado* consiste na mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola, que possa partir das experiências de lutas dos camponeses e possa fazer sentido em sua vida presente e futura. Dessa forma, “[...] aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Esse é, de fato, o nascimento do trabalho com educação no MST”. (CALDART, 2012, p. 228).

O *segundo significado* está associado ao compromisso político assumido pelo MST, a partir das pressões ocasionadas pela mobilização das famílias e das professoras, em assumir para si a tarefa de *organizar* eventos e mobilizações sociais e políticas em torno da produção de “uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva”. (CALDART, 2012, p. 229).

Por fim, o *terceiro significado* que consiste no resultado deste trabalho de ocupação da escola e deste esforço coletivo de repensá-la a partir das experiências de luta e dos princípios políticos que dão sustentação ao trabalho do movimento. Um trabalho coletivo que resultou na construção histórica da pedagogia do movimento, que o MST passa a incorporar à escola a dinâmica do movimento, como parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra. Dessa forma, o acampamento e assentamento do MST *tem que ter* escola e, não *uma escola qualquer*, passando a ser vista como uma questão política, devendo fazer parte das lutas do próprio movimento. (CALDART, 2012, p. 230).

Na gênese do trabalho do MST com a educação escolar é possível identificar cinco elementos que permitem a identificação das circunstâncias que pressionaram o seu nascimento. O *Primeiro elemento* refere-se ao contexto social do nascimento do MST, associado a luta pela terra, ao combate as injustiças sociais e pela construção de outro projeto de sociedade. Neste processo de luta pela terra, o Movimento se depara com outro desafio representado pela exclusão educacional dos camponeses, portanto, do elevado índice de analfabetismo no campo. Diante deste contexto, o MST percebe que a luta pela terra deve estar associada também à luta pelo direito à educação, como parte essencial deste processo de formação humana dos seus integrantes e como condição para a construção de outro projeto de sociedade (CALDART, 2012).

O *Segundo elemento* está voltado à preocupação com a escolarização dos filhos dos sujeitos que incorporaram para si a luta pela terra e pela reforma agrária, pois, as famílias sem-terra por terem sido excluídas dela não desejavam o mesmo caminho para o futuro de seus filhos. Mas essa preocupação vem entrelaçada à angústia de não aceitar uma educação que descaracterizasse a luta que começou em família, em movimento.

O *terceiro elemento* remete ao trabalho que foi iniciado pelas mães e professoras no início das organizações do movimento sem-terra, que viram a necessidade de voltar-se ao trabalho educativa nos acampamentos e assentamentos do MST. Este terceiro elemento se estrutura a partir de três dimensões principais: a) organização de atividades educacionais com as crianças acampadas- antes de dar início a luta por escola, mães e professores preocupavam-se com o acolhimento pedagógico das crianças, onde isso, em alguns casos, significavam reunir os filhos dos sem-terra para fazer algumas brincadeiras que amenizassem o fardo da realidade que viviam, assim como para ensinar as crianças que de fato estava acontecendo, sobretudo quando em relação a existência de ações mais violentas que envolviam a luta pela terra; b) a pressão exercida para a mobilização das famílias e lideranças de cada acampamento e assentamento em torno da luta por escola. Nessa dimensão é possível perceber a angustia dos

sem-terra e ao mesmo tempo a vontade de movimenta-se para lutar pela escola, pela educação de seus filhos; c) a preocupação com a formação das professoras para educar crianças sem-terra de maneira diferenciada, onde a partir dessa preocupação e, portanto, dessa necessidade tem-se “[...]a certeza de que uma escola de assentamento e ligada ao MST não podia ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente”. Dessa forma, as professoras sentem que a educação das crianças não poderia ser como antes e que “[...] as crianças já não eram as mesmas. Algo tinha de ser feito. [...] passaram então a exigir uma escola que correspondesse a todo esse esforço. (CALDART, 2012, p. 237- 238).

Temos ainda o *quarto elemento* que, tem a ver com a própria característica do MST, quando este através da luta constrói as condições para as necessidades educativas das famílias, por uma escola diferenciada aos seus filhos, passasse a ser transformada em tarefa da organização. Portanto, “[...] desde o seu nascimento, o MST, buscou afirmar o seu caráter político e não apenas corporativo, o que já naquela época indicava não ser a luta apenas pela terra. (CALDART, 2012 p. 239- 240).

O *quinto elemento* (e último) está voltado ao perfil das pessoas que ajudam a organizar o MST, dando ênfase aos estudos e a formação dos sem-terra, procurando explicitar que na luta pela educação se faz importante os estudos a todos e todas que fazem parte desse processo de movimentar-se, onde “[...] para algumas delas o estudo sempre foi visto como um valor, tão importante a ponto de ser destacado como um dos principais organizativos do movimento” (CALDART, 2012 p. 240). Esses elementos possibilitam uma compreensão da gênese do movimento e da sua relação com a educação, e com a construção histórica e social da Pedagogia do Movimento.

As múltiplas dimensões que envolvem os processos formativos no movimento sem-terra nos leva a identidade dos sem-terra, que se contrapõe a hegemonia do modelo de desenvolvimento capitalista e acredita poder ser capaz de lutar por mudanças estruturais na sociedade. (CALDART, 2012 p. 21). Desse modo, valendo-se da contribuição que a pedagogia do movimento tem no reconhecimento e/ou reafirmação da identidade dos sem-terra, precisamos também nos perguntar como constitui essa identidade.

Como um dos princípios pedagógicos da pedagogia do movimento, a construção da identidade do sem-terra, destacamos três ideais-força que fundamenta a proposta pedagógica das escolas do MST: *primeira ideia-força* está na dimensão cultural do MST, a qual caracteriza sua trajetória histórica, onde essa dimensão vai crescendo na afirmação da identidade social e política do MST, passando a ser parte da sua luta social mais ampla; *segunda ideia-força* encontra-se em como sociedade tem percebido o MST, sobretudo relacionado aos valores e

aos gestos que os representam; por fim, a *terceira ideia-força* está em como o MST passa a olhar para si mesmo preocupado com a dimensão cultural. Fazendo essa reflexão a partir de três eixos os quais estão relacionados “[...] cultivo intensivo da *memória* e da *mística* da luta do povo, a necessidade de compreender melhor a sua base social, e o compromisso com a formação no campo dos *valores* e da *postura pessoal* de seus integrantes” (CALDART, 2012 p. 37). Essas por tanto são as três ideias para compreender a construção da identidade do Sem-terra na pedagogia do movimento.

A teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas, no contexto da Pedagogia do Movimento, se estrutura a partir de três argumentos sistematizados a seguir: o *Primeiro Elemento* consiste que a pedagogia do movimento está pautada nas discussões da concepção educativa na perspectiva contra hegemônica da sociedade burguesa e capitalista.

O *Segundo Elemento* consiste em compreender a educação como formação humana e nas relações construídas na realidade a que se pertence, como cultura, trabalho. É preciso pensar em alguns nexos fundamentais tais como a “relação entre educação e vida produtiva, entendida especialmente na sua dimensão de produção das condições materiais da existência humana” (CALDART, 2012 p.56). Ou seja, pensar na importante relação da relação entre formação humana, o trabalho produtivo e os processos educativos. Outronexo é “relação entre formação humana e cultura” é importante frisar a relação dos processos educativos com a cultura envolvendo os sujeitos do campo, sobre tudo sem-terra. Por fim, atentar-se na “relação entre educação e história”. Não tem como desviar-se desse caminho, educação é história, sujeitos que fazem parte desse processo também, devemos fortalecer a relação da história e educação. (CALDART, 2012 p. 59).

Finalmente o *Terceiro Elemento* que faz parte da pedagogia do MST, está relacionado à escola em diferentes tempos e espaços de formação humana e não sendo possível compreendê-la saindo da relação com processos sociais concretos. (CALDART, 2012 p.60). Assim, nos processos educativos da pedagogia do movimento é relevante a compreensão das relações econômicas, sociais e políticas concretas da sociedade. Esses, portanto são os elementos fundamentais na construção da pedagogia do movimento.

A pedagogia do movimento se constitui na perspectiva de que o MST é visto como sujeito pedagógico na formação sociocultural dos sem-terra, buscando fomentar processos educativos que identifiquem os sinais dessa formação com “forte dimensão de projeto”. Dentro dessa discussão sobre o MST como sujeito pedagógico é necessário discutirmos sobre duas dimensões do movimento como sujeito pedagógico, a saber: *Primeira dimensão* consiste em

novos personagens que faz entrar em cena a reflexão pedagógica, pois a partir do momento em que o MST passa a ser visto pela sociedade como detentor de uma prática e uma teoria educativa dos sem-terra, passa a ser visto como dois sujeitos educativos como “um movimento social e um grupo social específico, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais sem-terra” (CALDART, 2012 p. 230).

A *Segunda dimensão* que está relacionada a “formação dos sem-terra como materialização de um determinado modo de produção da formação humana”, ou seja, o MST concomitantemente é uma ação e reflexão, associando a educação com uma formação social, onde a “matriz pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõe a dinâmica, como produto e a gente particular da sociedade”. (CALDART, 2012, p. 231). Nessa perspectiva,

Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retoma uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere. A preocupação em compreender mais profundamente como acontecem os processos de formação humana, e a tentativa de identificar em cada circunstância histórica quem são os principais personagens de cena pedagógica, quem são afinal os sujeitos educativos [...] (CALDART, 2012, p. 231).

O movimento como sujeito pedagógico busca fazer reflexões a respeito da dinâmica social e a formação humana, procurando identificar nas situações e condições históricas os personagens que envolvem os sujeitos educativos desse processo.

Os processos educativos básicos na formação humana que o MST propõe e põe em movimento quando se trata da educação dos sem-terra estão sistematizados em cinco matrizes fundamentais de todo esse desenrolar, a saber: *Primeira matriz* é denominada “pedagogia da *luta social*. Ou: como os sem-terra do MST se educam na experiência de tentar virar o mundo de ponta-cabeça”. A luta constitui o movimento, fazendo-se parte fundamental na formação humana pois se trata de uma” [...] luta social de *vida ou morte, de vida inteira*. Ser sem-terra quer dizer *estar permanentemente em luta para transformar o atual estado de coisas*”. (CALDART, 2012, p. 335, grifo da autora).

A *Segunda matriz* está voltada à “pedagogia da *organização coletiva*. Ou: como os sem-terra do MST se educam enraizando-se e fazendo-se em uma *coletividade em movimento*”. A organização está enraizada no movimento desde sua constituição, não apenas uma organização individualizada, mas sim, pensada a partir da coletividade, onde os sem-terra são organizados pelo movimento para a luta. E nesse processo de organizar para a luta a formação humana passa

a ter dois sentidos em que “os sem-terra se educam à medida que se organiza a luta e o se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoa ou família”. (CALDART, 2012 p. 347).

A *Terceira matriz* consiste na “pedagogia da *terra*. Ou: como os sem-terra do MST se educam em relação com a terra, o trabalho e a produção” onde é possível perceber uma relação estreita entre a educação e a terra no ponto de vista dos sem-terra pois é “[...]a terra de luta e de produção, terra de *movimento*, terra de *sentimentos* e uma das dimensões básicas de suas raízes”. (CALDART, 2012, p. 356). O MST possui em sua raiz histórica a luta pela terra, tem origem num movimento camponês, e desse elo não pode se afastar, pois esse distanciamento significaria “desenraizar-se, talvez até morrer”. (CALDART, 2012, p. 357).

A *Quarta matriz* é classificada como “pedagogia da *cultura*. Ou: como os sem-terra do MST se educam cultivando o *modo de vida* produzido pelo movimento” (CALDART, 2012 p. 365). Dentro dessa pedagogia é possível perceber a mistura necessária das matrizes citadas anteriormente, pois a luta pela terra se faz através da organização coletivas dos sem-terra que se encontram imersos a uma construção cultural, social e histórica. Assim,

[...] a cultura como está sendo entendida aqui não é uma esfera específica da vida ou um particular de ações, mas sim o *processo* através do qual um conjunto de práticas sociais e experiência humanas [...] aos poucos vão se constituindo como um *modo de vida*” articulados aos valores, saberes, costumes, comportamento, convicções do sujeito social. (CALDART, 2012 p. 365).

Dessa forma, a cultura é vista nesse processo de construção do modo de vida dos sem-terra como conjunto de ações que permeiam as práticas sociais, articulados aos valores, saberes, costumes, comportamentos, convicções dos povos camponeses que vivenciam a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social de suas condições reais.

Por fim, dentro da visão do MST como sujeito pedagógico na formação humana encontramos a *Quinta matriz* denominada “pedagogia da história. Ou: como os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo sua história”. (CALDART, 2012 p. 365). Independente da identidade, cultura, luta, organização do sujeito é necessário compreender a história, no entanto, estudar história não é especificamente deixar-se educar por ela, mas sim educar-se para valorização da história. Neste caso,

O olhar para a realidade com uma perspectiva histórica, que é básico para quem participa de um movimento social com os objetivos e as características do MST, é aprendizado que requer uma intencionalidade pedagógica

específica exatamente porque ele é muito pouco estimulado pelo formato presenteísta da sociedade atual. (CALDART, 2012 p. 378)

Diante deste contexto, é necessária a valorização da história nos processos de formação humana, pois esta é uma das matrizes pedagógicas pouco estimuladas na sociedade e amparada pelo estado capitalista. A preocupação em concretizar as cinco matrizes pedagógicas da educação para o sem-terra acarreta a necessidade de o movimento se enxergar na escola, onde é importante “compreender como as escolas, onde estudam esses novos sujeitos sociais, estão se relacionando com o MST, e que acontece em seu jeito de ser à medida que se deixar *ocupar* pelo movimento como sujeito educativo” (CALDART, 2012 p. 384).

Tratando se de ocupação da escola dentro da pedagogia do movimento, é necessário fugir da ideia de formação humana apenas no contexto escolar, e mais especificamente das paredes da sala de aula. A pedagogia do movimento vai além dessas limitações e da própria escola, onde,

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando o olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica que inclui a escola, é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDART, 2012 p. 225- 226, grifo da autora).

Para compreendermos a dimensão política implícita na pedagogia do movimento precisamos sair das limitações e da óptica fixa nas ações escolares, e na própria escola. É necessário enxergar a dinâmica histórica, social e política que abarca e abrange essa instituição formadora buscando “[...] um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de todos os sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação”. Neste caso, é preciso ampliar os horizontes que a luta traz na formação humana, buscando entender que não é apenas “[...] um *momento* de ocupação, mas sim de um *processo*, onde até é possível identificar um começo, mas não o instante exato em que *o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo*”. (CALDART, 2012 p. 226- 227, grifo da autora).

Em meio a este cenário, a Educação do Campo e Pedagogia do Movimento encontram-se entrelaçadas em suas várias dimensões, pois ambas surgem nas ações e lutas dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da agricultura familiar. Buscam, através da luta e das ações de formação dos camponeses, conscientizá-los

sobre as necessidades sociais, políticas e econômicas das comunidades campestres, preocupando-se com uma formação que leve em consideração, consciência de classe, o fortalecimento de resistências proveniente por parte do estado capitalista.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. (MARX, 2011, p. 54).

Para discutir os procedimentos metodológicos da pesquisa, é preciso compreender que, em um processo de construção de produção de dados, trilha-se um caminho em direção a informações concretas e confiáveis. Para Marx (2011), esse concreto só é verdadeiramente concreto quando expressa as múltiplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa, a unidade do diverso.

Este capítulo foi iniciado com uma reflexão sobre a necessidade de se voltar aos múltiplos fatores que envolvem a relação do sujeito pesquisado com a realidade que o cerca, incluindo as determinações que foram construídas historicamente em uma sociedade dividida em classe, pois acreditamos ser possível contribuir cada vez mais com a construção de uma ciência e uma educação que desafie os limites do saber, que considere a cultura de cada povo e ajude a construir uma nova sociedade.

No primeiro momento, caracterizamos a pesquisa em resgatando os caminhos trilhados na construção do conhecimento científico para fundamentar a abordagem qualitativa da investigação, com ênfase no Materialismo Histórico Dialético, demonstrando quais elementos foram utilizados no processo de investigação das práticas educativas desenvolvidas na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves – UELMA, localizada no Assentamento 17 de abril, do MST.

Neste capítulo, dedicou-se ainda uma seção para a discussão do processo de construção e organização dos dados, no qual foram descritos os instrumentos de pesquisa e o processo de análise dos dados da pesquisa fundamentado na análise de conteúdo.

4.1 Caracterização da pesquisa

A humanidade tal qual se reconhece é fruto deste processo de busca para conhecer o mundo que o cerca. Ao longo dos séculos, a humanidade desenvolveu um conjunto de estratégias, métodos e tecnologias que lhe permitiu conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas, por meio da observação e interpretação das informações existentes no mundo externo a si mesmo.

Dessa forma, a ciência pode ser considerada como uma maneira de conhecimento com o objetivo de formular, a partir de uma linguagem rigorosa e apropriada à lei/regras que regem

os fenômenos, os objetos de estudos. Apesar da existência da diversidade de leis e regras dentro da ciência, é possível encontrar também pontos em comum, a saber: descrição séria de fenômenos; podem ser comprovadas por meio da observação e da experimentação; possuem, a capacidade de prever através da probabilidade acontecimentos futuros. (GIL, 2008).

A ciência caracteriza-se como um conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável, mas também falível. A partir dessas características pode-se considerar que: para poder ser reconhecida como *conhecimento científico* deve descrever, analisar e fundamentar a realidade independentemente dos desejos dos pesquisadores; é *racional* porque tem como base a razão, ao invés de sensação ou impressões na busca de resultados; é *sistemático* porque tem a preocupação em produzir sistemas de ideias organizadas; é *geral* por ter como interesse fundamental a elaboração de leis ou normas gerais, as quais explicam os fenômenos de certo tipo de acontecimento da realidade; é *verificável* pois possibilita demonstrar a veracidade ou não de algumas informações; e finalmente, é *falível* por compreender que existe a possibilidade de errar. (GIL, 2008).

Para compreender e explicar o mundo/realidade, na perspectiva da produção do conhecimento científico, é necessária a utilização de normas e regras definidas pela comunidade científica para não cair nas interpretações superficiais e acríticas da realidade. Neste caso, a metodologia da pesquisa consiste num estudo do método que devemos utilizar na construção de determinado conhecimento. A metodologia, portanto, são as regras essenciais ao desenvolvimento das pesquisas que buscam investigar os fenômenos da realidade. Lakatos e Marconi (2003, p. 214) descrevem que na pesquisa,

[...] nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta dos dados, sua análise e interpretação para a elaboração do relatório final, tudo é previsto no projeto de pesquisa. Este, portanto, deve responder às clássicas questões: o quê? Porquê? Para quê e para quem? Onde? Como, com quê, quanto e quando? Quem? Com quanto?

Estas questões permeiam o processo de investigação e são necessárias ao processo de estudo e de problematização dos fenômenos no mundo externo, da realidade a que se pretende compreender. Além dos questionamentos que surgiram no desenvolvimento da pesquisa, norteadas a partir das metodologias necessárias no processo de investigação, é importante ressaltar nesse processo que não há neutralidade, pois a ciência e a produção intelectual podem trazer resultados que levam a afirmar que ser humano é desprovido de vivências que lhe interessam ou ingenuamente ignora. (ARAGÃO, 2017).

Nessa perspectiva, optou-se por trabalhar com a abordagem da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV, 2013 p. 70). Para Bauer e Gaskell (2002, p. 18) na pesquisa qualitativa podemos estudar,

[...] o campo de ação, e perguntar que acontecimentos estão no campo (o objeto de estudo); *podemos experimentar subjetivamente tal acontecimento* - o que está acontecendo, como nos sentimos, e quais os motivos para tal acontecimento. Esta observação ingênua e semelhante a perspectiva dos atores e dos auto-observadores. Finalmente, nós nos *concentramos na relação sujeito/objeto* que brota da comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e pergunta como os acontecimentos se relacionam as pessoas que os experiência. (Grifo nosso)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca investigar a relação sujeito/objeto na construção dos resultados que permitindo perceber os aspectos que muitas vezes não são vistos de maneira explícita no processo de investigação, considerando que o objeto de estudo envolve a análise das relações entre as práticas educativas da escola e as experiências políticas dos movimentos sociais, bem como, dos sujeitos que compõem essa vinculação, buscando fazer uma interpretação destes aspectos subjetivos envolvidos nesta atividades.

A pesquisa qualitativa possibilita a análise da realidade numa perspectiva crítica e dialética, pois permite nos debruçarmos mais afundo no objeto de estudo, buscando desvelar as contradições, a subjetivado, a historicidade e a criticidade do processo de investigação, dialogando entre os elementos que dão fundamento na construção e análise dos dados.

4.2 O método histórico dialético na pesquisa

Na contemporaneidade, a compreensão do método dialético está cada vez mais associada ao pensamento marxista, aos elementos que não possuem receitas prontas e acabadas, mas à construção de dados que considera a diversidade da temática investigada. Para Gadotti (2006, p. 34), “o método dialético não pode ser compreendido fora do conjunto do pensamento marxista; reduzidos a fórmulas feitas, a esquemas apostilados; só poderá ir se esvaziando, gerando expectativas que não correspondem ao que ele é realmente”.

O método dialético possui dois elementos que se relacionam entre si, a dialética e o Materialismo Histórico Dialético, sendo o primeiro, a compreensão das leis gerais do universo,

comuns aos aspectos da realidade, perpassando a natureza física e social; o segundo é concepção científica da realidade material entre dos dois mundos, da natureza e da sociedade, de modo que o ser social, pode entendê-la e modificá-la. (GADOTTI 2006, p. 23).

O método tem ainda como objetivo compreender as leis gerais da dialética, identificados a seguir: 1) tudo se relaciona (princípio da totalidade), a natureza se apresenta como um todo coerente no qual objetos e fenômenos ligados entre si, condicionando-se reciprocamente, buscando entendê-lo numa totalidade concreta; 2) tudo se transforma (princípio do movimento), o movimento é a qualidade inerente de todas as coisas. Nessa perspectiva, a natureza e a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, sempre inacabadas. 3) mudança qualitativa, a transformação das coisas não se realiza num processo circular de repetição, uma repetição do velho, ela dá-se por acúmulo de elementos quantitativos, que num dado momento produz o qualitativamente o novo. 4) unidade e luta dos contrários (princípio da contradição), em que a transformação só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente a unidade e a oposição, que é universal, sendo a essência fundamental da dialética. (GADOTTI, 2006, p. 25- 27).

A construção das leis da dialética é resultado de um amadurecimento histórico que não teve seu resultado em um período específico, mas, acompanhou o próprio desenvolvimento das ciências. A partir deste amadurecimento, Marx teve a oportunidade de aprofundar seus estudos e avançar na construção do método dialético, que foi sistematizado como fenômeno ou coisa investigada apresentada ao leitor de maneira que este o compreenda em sua totalidade. Dessa forma para que haja a compreensão da totalidade “são necessárias aproximações sucessivas cada vez mais abrangente” (GADOTTI, 2006, p. 31- 32). Ou seja, o fenômeno deve ser compreendido nos diversos níveis, seja ele macro ou micro, que dialogicamente chegam em sua totalidade relacionadas à realidade material.

Compactuando com estas ideias, Paulo Netto (2011, p. 53) afirma ainda que o método na verdade se refere a “[...] uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Portanto, o método dialético não deve ser confundido com interpretações pré-determinadas, nem tão pouco com um recorte em que deve adaptar-se ao desejo do pesquisador na compreensão do objeto de estudo. Neste caso, o método deve ser compreendido como processo de investigação mostrando a necessidade de extrair as múltiplas determinações e a diversidade da unidade, na busca de respostas as contradições do seu objeto de estudo.

Segundo Gadotti (2006), foram os estudos de Hegel que possibilitaram o desenvolvimento da racionalidade dialética, pois este afirmou que a contradição partia do real, compreendendo que a razão dominava o mundo, servindo de manutenção na ordem do todo, procedendo da unidade à totalidade dos contrários. Para Gadotti (2006, p. 18),

[...] o pensamento já não é estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí a síntese (conciliação). Uma proposição (tese não existem sem oposição e outra proposição (antítese). A antítese está contida na própria tese que é por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova síntese.

O pensamento não se constitui por estagnação, mas em movimento a partir das contradições que vão sendo superadas. Para Hegel, existe um ciclo que se movimenta da seguinte maneira: a tese é afirmação do pensamento, a antítese, a negação desse pensamento. Após esse movimento, surgem as contradições existentes se chegando a uma nova síntese, a qual traçando a reconciliação do pensamento agora transformado. (GADOTTI, 2006). Neste caso, a contribuição de Hegel na construção da dialética e do método dialético é irreparável. Entretanto, foi a partir das reflexões empreendidas por Marx e Engels que a dialética ganhou uma dimensão filosófica e científica, representada pelo Materialismo Histórico Dialético.

A perspectiva de Marx, substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista, tendo em vista que é na produção social da vida em que os seres sociais constroem as relações independentes da sua vontade, é correspondente a fase em que se encontra o desenvolvimento das forças produtivas materiais, permitindo o surgimento de um conjunto de relações de produção a qual forma a estrutura econômica da sociedade. (GADOTTI, 2006),

Segundo Paulo Netto (2011, p. 16), Marx considerava que o método pensado por ele se difere do método hegeliano porque, para Hegel, o pensamento é “[...] criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa”, já para Marx é o contrário, considerando que “[...] o real não é mais do que material transposto para cabeça do ser humano e por ele interpretado”. Ou seja, há um condicionamento na construção do pensamento do sujeito social a partir da relação deste com as condições reais e materiais em que vive.

A dialética em Marx permite entender que não se deve resumir a investigação/pesquisa a uma metodologia em que se busca a verdade absoluta em seus resultados, mas sim, através de um diálogo entre as múltiplas determinações da unidade do diverso, que visa compreender as contradições a partir de “uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem – mundo”. (GADOTTI, 2006, p. 20). Desse modo, a pesquisa deve discutir a forma de ser dos

indivíduos e da sociedade que deles fazem parte, aprofundado os elementos que se encontram nas entrelinhas e que precisam ser compreendidos dentro das contradições existentes na concepção de homem, sociedade e a da relação que ambos se constroem.

Dessa forma, buscou-se durante a investigação fazer uso das contribuições do Método Materialismo Histórico Dialético para compreender as contradições existentes na relação do indivíduo e o mundo, pois o método entende que tudo se transforma e que através do movimento é possível a qualidade inerente de todas as coisas. Neste caso, “a natureza e a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, sempre inacabadas.” (GADOTTI, 2006, p. 16).

Segundo Paulo Netto (2011, p. 56, grifo nosso), o método Materialismo Histórico Dialético pode ser compreendido a partir de três categorias básicas: 1) *totalidade*, pois “[...] a sociedade é uma *totalidade concreta*. Não é um ‘todo’ construído por ‘partes’ funcionalmente integradas”. Dessa forma, a totalidade se caracteriza como articulada e dinâmica; 2) *contradição*, pois na sociedade burguesa o “[...] movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades inclusive macroscópica. Sem as *contradições*, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é principalmente a sua continua transformação”; 3) mediações, que é a relação existente entre a totalidade e as contradições existentes na sociedade burguesa. (PAULO NETTO, 2011, p. 57, grifo nosso).

Diante deste contexto teórico, compreende-se que o Materialismo Histórico Dialético trouxe contribuições importantes a este processo de investigação na medida em que ofereceu as ferramentas para a análise da prática educativa da UELMA, considerando a *totalidade* existente na sociedade burguesa em que a escola está imersa, assim como, as *contradições* que permeiam a realidade social, política e econômica da comunidade.

Além disso, permitiu a análise da própria estrutura política e pedagógica da escola e das condições materiais para o desenvolvimento dos projetos educativos, contribuindo para compreensão das *mediações* existentes na proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e nas atividades educativas construídas na Unidade Escola Lucas Meireles Alves – UELMA.

Neste contexto, deve-se considerar que esta é uma instituição escolar localizada em um assentamento do Piauí, sob a influência das políticas públicas estatais e dos princípios políticos e filosóficos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Em virtude disso, através da compreensão histórico, social e política, buscaram-se os elementos que constituem a relação das práticas construídas na Educação do campo e na formação do MST para responder o problema da pesquisa.

Nessa perspectiva, o método dialético foi importante para a compreensão do processo de construção das práticas educativas da UELMA e de suas implicações com as lutas dos movimentos sociais, bem como, as contradições que permeiam as atividades educativas construídas na relação com os movimentos sociais que lutam pela reforma Agrária e defendem a bandeira da Educação do Campo no país.

4.3 Caracterizações do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa

Neste processo de caracterização do campo da pesquisa foi necessário apresentar contextualização histórica acerca da constituição do Assentamento 17 de abril, contexto no qual está inserida a Unidade Escolar Lucas Meireles Alves – UELMA, lócus da nossa investigação, tendo em vista que, a existência da escola está imbrincada na luta pela reforma agrária e pelo direito à educação dos povos do campo, travados pelos assentados por meio do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

4.3.1 Descrição do Assentamento 17 de abril

O Assentamento 17 de abril, localizado na região da capital Teresina é constituído por 79 (setenta e nove) famílias residentes no assentamento, distribuídas em uma área de aproximadamente 1.014 mil hectares. (INCRA, 2017). A história do 17 de abril se deu com uma ocupação nas proximidades da comunidade Chapadinha Sul, localizada nas margens da BR 316, no km 22, entre os municípios de Teresina e Demerval Lobão. As famílias que ocuparam a região com ajuda do MST, levantaram barracas de lona preta e palha de palmeira do coco de babaçu formando um acampamento no dia 17 de abril de 2004 por volta das 17 horas. Nesse cenário,

[...] as 300 famílias em seguida fecharam a BR 316, devida às fortes ameaças provocadas contra os sem-terra vinda dos latifundiários da região. As manifestações continuaram acontecendo devido suas reivindicações não ~~eram~~ serem atendidas pelo poder público estadual e federal. Diante disso, o Movimento cria fatos políticos de mobilização social, (ocupações de rodovias e prédios públicos) para discutir o problema agrário enfrentado no Estado. (UELMA, 2017, p. 12)

A ocupação que representou o início do Assentamento 17 de abril foi permeada de muita resistência e luta, organizada com a participação do MST, que assumiu a articulação política e

diálogo entre os sem-terra e o governo do Estado. O Assentamento 17 de abril recebeu esse nome por duas razões; a primeira e mais significativa, é que esta data representa um marco histórico na luta dos movimentos sociais pela terra, devido ao massacre do Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, em que muitas famílias assentadas foram brutalmente agredidas. Nessa data, os assentados foram cercados por policiais de Parauapebas e Marabá, resultando em 19 trabalhadores rurais mortos, com 37 perfurações de bala, e 56 feridos. Este massacre marcou a história dos movimentos sociais do campo e a luta pela Reforma Agrária no país, mostrando a impunidade e a represália vivida pelos povos que apenas lutavam por seus direitos fundamentais.

Diante deste contexto, a data de 17 de abril de 1996 tornou um marco na luta e resistência pela terra no país. Devido ao significado político e simbólico desta data para os movimentos sociais, os trabalhadores que resistiam na luta pela na Fazenda Zunco decidiram colocar o nome do assentimento 17 de abril, como uma forma de homenagear os camponeses mortos naquele massacre. Além disso, outro aspecto que também contribuiu para a definição deste nome, está associado ao fato da entrega oficial das terras às famílias acampadas ter ocorrido dia 17 de abril de 2004. De acordo com Andrade (2006, p. 07), o Assentamento 17 de abril,

[...] se originou em 2004, a partir da ocupação da Fazenda Zunco, localizada na zona rural de Teresina, com uma área de 1.886 hectares, [...] A mobilização das famílias para participarem da ocupação foi realizada pelo MST e ocorreu junto aos trabalhadores desempregados da periferia urbana de Teresina, especialmente nos bairros, favelas e vilas da zona Sul de Teresina.

A ocupação da fazenda Zunco demonstrou a resistência de 500 famílias e a importância do trabalho de mobilização e articulação política do MST, demonstrando que o Movimento foi de grande valia para essa mobilização e, conseqüentemente, para a conquista da posse da terra para que estas famílias pudessem viver e trabalhar. Após quase dois anos de luta e resistência as margens da BR 316, em 2005, o Movimento recebe a notícia de que a Fazenda junco havia sido desapropriada, com a distribuição de 1.014 hectares de terra para oitenta famílias. Andrade (2006, p. 07) destacou ainda que o Assentamento

[...] é um exemplo desse movimento que envolve de um lado a mobilização de movimento sociais do campo, com suas normas e modelos organizativos, e de outro a ação do Estado por meio da política pública de reforma agrária e, sobretudo, agregam pessoas com distintas trajetórias e vivências que influenciam em grande medida a configuração desse espaço e das relações sociais estabelecidas. (ANDRADE, 2006, p. 7).

Essa luta reflete também na conquista de outras políticas públicas voltadas à comunidade, como a educação, fruto da militância fortalecida pela crença nos princípios do movimento social, que aposta na melhoria das condições de vida através da luta coletiva e da transformação da sociedade. Neste contexto da luta, após a conquista da posse de terras no assentamento 17 de abril, os assentados, juntamente com o MST, desencadearam outra luta importante pelo direito à educação que resultou na conquista da Unidade Estadual de Ensino Lucas Meireles Alves (UELMA).

Diante deste cenário, o Assentamento 17 de abril se materializou como uma conquista através da luta articulada entre a sociedade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. O assentamento 17 de abril, assim como, muitos assentamentos organizados a partir dos movimentos sociais é resultado, em grande porção, dos conflitos existentes por conta da necessidade de reorganização fundiária no Brasil. Isso demonstra que a ação do Estado carece de um planejamento no que se refere ao processo de desapropriação e reestruturação fundiária, que historicamente foi sendo construído, sobre essa discussão fizemos mais aprofundada no capítulo primeiro desse trabalho.

A escolha dos lócus da pesquisa se deu pelo fato de que este espaço constitui no avanço das lutas por terra, moradia, trabalho e educação no Estado do Piauí, sobretudo em relação às ações dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves-UELMA foi escolhida como espaço de investigação da pesquisa pelo fato de ser a única escola existente na comunidade 17 de abril e pela sua importância na construção de práticas educativas articuladas à participação ativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST tanto para o Assentamento 17 de abril quanto para as comunidades próximas à ele, contribuindo assim na formação dos sujeitos que ali residem e tem como direito fundamental o acesso à educação.

4.3.2 Caracterização da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves - UELMA

A Unidade Escolar Lucas Meireles Alves fica localizada no assentamento 17 de abril, no Povoado Chapadinha Sul, próximo à BR 316, entre as cidades de Teresina e Demerval Lobão. Funciona nos turnos da tarde e noite, atendendo aproximadamente 180 alunos vindos de 11 comunidades campesinas.

Atualmente a UELMA funciona no período diurno ofertando Ensino Médio regular, e à noite, Educação de Jovens e Adultos, atendendo a alunos do Ensino Fundamental ao Médio. A UELMA é a única Escola de Ensino Médio no interior do município de Demerval Lobão. Por

estar amparada pelas políticas públicas estaduais, não oferece a Educação Infantil nem Ensino Fundamental regular, por serem etapas da educação básica, ofertadas preferencialmente pela esfera municipal. O corpo de funcionários da Escola Lucas Meireles Alves é composto por 13 educadores/educadoras, uma diretora, um coordenador pedagógico, uma secretária, dois vigias e uma zeladora. A estrutura física da UELMA é composta por: uma biblioteca/laboratório de informática, uma sala para professores, sete salas de aula, uma diretoria/secretaria, um pátio, quatro banheiros e uma cantina.

A história da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA) começou como resultado da luta e da conquista da terra pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, depois de um longo período de resistência. Conforme afirma o representante do MST investigado na pesquisa identificado como MS, a UELMA é uma das escolas de assentamento conquistada através da luta feita pelo movimento em uma Marcha realizada com representantes de diversos estados da federação, onde,

Depois da aprovação das dez escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária, da construção das escolas que a gente pleiteou, que a gente apresentou para os estados, para o governo do estado, em 2005, uma pauta de 12 escolas, dessas doze escolas foi construída nove em área de assentamento né? E elas... da construção ela não atendeu todas as necessidades de ser uma escola de verdade[...] duas salas de aula banheiro, sala cozinha, e assim por diante. (MS, 2019)

Dessa forma, fica evidente que a escola é fruto das lutas travadas entre os Movimentos Sociais, sobretudo o MST e o governo do Piauí em relação à garantia do direito à educação dos povos assentados no Estado. As participações do Movimento cada vez mais nos conflitos por terra, voltaram suas pautas de lutas também à necessidade de escolas nos assentamentos, acompanhando o processo de amplitude das lutas do movimento que cresciam a nível nacional.

Dentre as doze escolas que o MST buscou em 2005, a Unidade Escolar Lucas Meireles Alves encontra-se entre as nove que foram concretizadas. As demais escolas estão localizadas, em Buriti dos Lopes, Lagoa do Prado, Parnaíba, Assunção do Piauí, Palmeirais, Canto do Buriti e São João do Piauí.

O nome da escola é uma homenagem a Lucas Meireles Alves, que foi uma criança moradora do assentamento, que além das lutas travadas pelo direito à terra, a moradia, vivenciava uma batalha contra a paralisia cerebral. Lucas morou na comunidade até os oito anos, filho de uma aluna egressa da UELMA e atual funcionária da instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a equipe pedagógica da escola é composta por um (a) diretor (a), um (a) coordenador (a) pedagógico e um (a) secretário (a). Além disso, conta a colaboração de dez educadores nas mais diversas áreas do conhecimento, e um quadro de cinco funcionários responsáveis pela limpeza, alimentação e vigilância da escola. Assim,

A instituição de ensino desde sua fundação em 2007 apresenta necessidades primordiais na qualificação do estudo e pesquisa de seus educandos/as, tais como: biblioteca, laboratório informática biologia e química, uma secretária em condições de trabalho com materiais permanentes para organizar os arquivos e a documentação escolar; 05 salas de aulas para resguardar as turmas em condições de estudo principalmente no turno da noite. (UELMA, 2017, p. 20).

Na estrutura da UELMA, pode-se destacar que a escola possui uma estrutura ampla com cinco salas de aulas, uma biblioteca bem organizada (com livros disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado, assim como por meio da doação por parte do Movimento e de outros sujeitos particulares), onde também funciona o laboratório de informática com quatro computadores, uma cantina, uma sala destinada à gestão composta por um computador com internet. Possui ainda um pátio, dois banheiros e uma sala para os educadores, onde são desenvolvidas as atividades relacionadas ao planejamento pedagógico das práticas educativas.

4.3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 10 (*dez*) *interlocutores da pesquisa* os quais foram distribuídos nas seguintes classificações: 01 (uma) representante da gestão escolar, que ajudou a compreender os elementos vivenciados no processo de gestão dos aspectos pedagógicos da escola, auxiliando no processo de investigação frente as contradições existentes nas práticas educativas da UELMA; 03 (três) educadores/as, que possibilitaram a compreensão dos elementos que constituem as práticas educativas construídas na UELMA, sobretudo se tratando do olhar docente em torno do desenrolar das ações educativas. Na escolha dos docentes, buscou-se contemplar um (a) educador (a) da área das Ciências da Natureza, outro das Ciências Humanas e um terceiro da área das Ciências Exatas.

Ainda em relação aos interlocutores da pesquisa, contou-se com a colaboração de 03 (três) alunos/as, que puderam retratar o olhar do educando na construção das práticas educativas

na UELMA. Dentre os estudantes, escolheu-se um egresso, um segundo estudante que mora no Assentamento 17 de abril e ainda um (a) aluno (a) que mora em comunidade próxima e que não vivencia a dinamicidade das lutas dentro do Assentamento 17 de abril, com o intuito de compreender a diversidade de olhares acerca do trabalho desenvolvido na escola.

Contou-se ainda 02 (dois) moradores do Assentamento 17 de abril, um deles é funcionário da UELMA, que acompanha de perto os processos educativos desenvolvidos dentro da escola, o segundo foi escolhido por ser o mais antigo da comunidade, portanto, puderam trazer os elementos históricos da constituição do assentamento e da concretização da luta de construção e funcionamento da UELMA. Por fim, buscou-se estabelecer diálogo com um 01 (um) representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, com a intenção de compreender as práticas educativas da escola a partir do olhar dos movimentos sociais.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, levou-se em consideração a disponibilidade de participação nas etapas de investigação, principalmente, das rodas de conversa. Além disso, buscou-se contemplar a participação de educadores de diferentes áreas de conhecimento (humanas exatas e biológicas), os educandos da comunidade assentada e de comunidades próximas ao assentamento e, dentre os representantes da comunidade, escolheu-se aquelas pessoas que tinham um maior conhecimento da realidade da UELMA.

Atendendo às exigências da Resolução Nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (que trata também das questões relacionadas à ética na pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais), os interlocutores tiveram suas identidades mantida em sigilo, portanto, utilizara-se pseudônimos para a identificação dos mesmos neste trabalho, conforme demonstrado no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Siglas referentes a identificação dos interlocutores da pesquisa

Quantidade	Identificação	Representações	Codificação
01	Gestão	S/S	GE
03	Educador	Humanas	EH
		Exatas	EE
		Ciência naturais	ECN
03	Educandos	Egresso	EEG
		Comunidade 17 de abril	EC
		Outra comunidade	EO
02	Moradores	Funcionário da UELMA	MF
		Antigo	MA
01	MST	S/S	MS

Fonte: Elaborado pela autora. 2019.

A partir da sistematização do Quadro 2, realizaram-se as análises dos dados referentes ao perfil dos interlocutores da pesquisa, a partir das informações obtidas por meio da entrevista. O sujeito GE tem formação em Licenciatura na área de Ciências Agrárias, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, no Estado da Paraíba, e Especialização em Gestão Escolar. GE faz parte do MST desde 2004, pois esteve em processo de ocupação tendo feito parte da luta em prol do Acampamento Francisca Trindade, no município de Nazária, Piauí. Apesar de não morar atualmente no assentamento, afirma trazer para si a luta por melhores condições e vida no campo através da educação. Em relação à sua inserção na UELMA afirma que,

[...] em 2010 surgiu a oportunidade de vir assumir a escola na direção que também foi um desafio, mas tudo como uma indicação pelo próprio movimento, teve toda uma discussão com a comunidade e o movimento, e aí a gente veio assumir aqui a escola e até hoje a gente tá aqui. (GE, 2019).

A representante da gestão, afirmou que suas atividades na UELMA começaram a partir de 2010, assegurando ainda que sua participação nesse processo se deu com base na dinâmica de coletividade na comunidade 17 de abril, quando o próprio assentamento democraticamente indicou- a para fazer parte da gestão da escola. A interlocutora destacou ainda que foi um desafio assumir uma escola do campo, devido às limitações históricas enfrentadas nas instituições escolares para os povos camponeses, explicitando ainda que é um desafio construir uma escola do campo como sonham os camponeses e os movimentos sociais.

A *Educadora das Ciências humanas*, identificada como EH, tem formação em Letras Português, iniciou sua experiência docente como professora do estado em uma escola no município de Miguel Alves, mas por morar na Chapadinha (comunidade rural próxima da UELMA) buscou sua remoção para UELMA e trabalha na escola há 7 anos.

O *educador das Ciências Exatas*, codificado por EE, mora em Teresina, tem formação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, concluída no ano de 2006, e atua como professor desde 2004. Apesar de já ter trabalhado em uma escola na zona rural (complementando a carga horária) no ano de 2004, considerada por ele uma instituição escolar com dinâmica e organização semelhante à escola que trabalha na atualidade, afirmou que exercer a docência na UELMA foi sua primeira experiência com escola do campo.

O *educador das Ciências biológicas*, codificado como ECN, reside em Teresina, é licenciado em Ciências Biológicas pela UESPI, em 2005 e começou a trabalhar na UELMA há

sete anos, como professor substituto. Recentemente, fez concurso para professor efetivo do estado, escolhendo permanecer lotado na UELMA.

Com relação ao perfil dos *educandos*, descreveu-se primeiro o estudante egresso, identificado por EEG, que teve sua inserção na realidade assentada desde as lutas na ocupação das terras. Portanto, desde os sete anos de idade, vive no Assentamento 17 de abril e teve sua experiência de formação no ensino médio a partir da oferta de vaga na UELMA. Terminou o ensino médio em 2015, passando a trabalhar um ano depois na própria escola, *a priori*, se tratava de um trabalho voluntário e, posteriormente, assumiu a responsabilidade pela limpeza da escola no ano vigente, indicada pela própria comunidade.

Já o *educando* que não vive na comunidade, identificado por EO, ainda se encontra em processo de formação, no terceiro ano do ensino médio. Teve um período de formação, no ensino fundamental em uma escola próxima a comunidade 17 de abril e, posteriormente, passou a estudar na UELMA devido aos custos altos para estudar na capital, ou em outra cidade próxima. Conforme demonstra em seu depoimento: “[...] vim para cá, estudar aqui, porque eu não tenho condições de pagar todo dia passagem para ir para Teresina e voltar. Aí essa que era mais próxima. ” (EO, 2019, Entrevista). No entanto, apesar da escolha pela proximidade e não ter como custear o ensino na cidade, EO considerou a UELMA uma escola com bom ensino, descrevendo ser este também um fator importante para estar estudando no local. Ao falar do futuro, a estudante afirmou que:

Eu quero fazer o Enem, eu quero atingir uma pontuação muito boa para mim fazer Direito, só como bacharelado mesmo, porque eu quero fazer concurso da PRF. Eu quero entrar na Polícia, eu acho muito bonito esse trabalho da PRF é por isso que eu quero entrar, ser um agente e, o Direito eu quero, assim porque, futuramente eu posso crescer dentro do mercado e posso ser uma delegada. (EO, 2019).

A educanda demonstrou que tem interesse em dar continuidade à sua formação, já pensando a profissão que pretende exercer. É possível perceber que o jovem possui foco, determinação e visão de futuro, ao explicitar que buscou ter acesso a um bom ensino médio com o intuito de entrar na universidade, para cursar Bacharelado em Direito e, posteriormente, assumir um cargo considerado em delegacias.

A *educanda*, codificada como EC, reside na comunidade e está em processo de formação, sempre morou no assentamento, mas afirmou não ter participado da ocupação na BR por ainda não ter nascido. Sua inserção na UELMA ocorreu devido a proximidade de sua casa.

Anteriormente, fez o ensino fundamental na Escola Municipal Nogueira Lima, quando se deslocava por meio do transporte escolar da prefeitura.

Com relação ao *Morador*, neste primeiro momento da investigação, estabeleceu-se um diálogo somente com aquele que trabalha na escola, identificado como MF, que é responsável pela alimentação dos alunos. Mora no Assentamento 17 de abril há quinze anos e acompanha as lutas desde o período da ocupação no local. Um aspecto explicitado por MF está associado ao nome escolhido pela comunidade para a escola como uma homenagem ao seu filho Lucas Meireles, que faleceu aos oito anos de idade e teve seu nome eternizado, representando a luta e a resistência, por ter acompanhado os embates nas ocupações até se tornar assentamento.

A *moradora* MF reside na comunidade há quinze anos, é liderança no assentamento 17 de abril e participou do processo de ocupação da terra. Afirmou não ter participado da marcha em luta da educação dos sem-terra, que resultou com a conquista da UELMA, mas que participou do processo de organização do movimento para realizá-la. Além disso sua participação na escola acontece desde a reunião do movimento, da comunidade, como também na participação de cursos ofertados pelo estado e pelo município.

Outro interlocutor que trouxe importantes contribuições para o trabalho foi o *representante do MST*, identificado por MS, possui formação em Letras Português pelo PRONERA, realizada no Estado do Pará. Sua inserção no Movimento ocorreu em 1988, quando foi realizada no Rio Grande do Sul o processo de organização de base, para ocupação de terras. Morou em um acampamento em torno de seis anos juntamente com mais 2300 famílias, presenciando a violência contra acampados, quando presenciou aos dez anos o assassinato de um acampado com um tiro na cabeça. MS entrou para a militância do Movimento em 1998/1999 através da realização do trabalho de base nos acampamentos do MST.

Sua inserção na UEMA ocorreu em 2010, por indicação da comunidade 17 de abril para compor o quadro de funcionário da escola. Além do trabalho na escola, ocupa também a função de coordenação do Setor de Educação do MST no Piauí, com a realização das mobilizações, sejam em âmbito municipal, estadual ou nacional, demonstrando claramente seu interesse em trazer o desejo de militância na formação pensada na UELMA.

4.4 O processo de construção e organização dos dados

No processo de construção dos dados da pesquisa os instrumentos utilizados na investigação e na construção de dados da pesquisa foram: entrevista semiestruturada e rodas de conversas.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos elaborados a partir da necessidade de se compreender alguns pontos que devem ser aprofundados através da fundamentação teórica relacionada ao tema da pesquisa, fazendo-se possível a coleta de frutos sobre novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos sujeitos participantes da investigação. O autor, ainda afirmou que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” essa compreensão também permite a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

No entanto, a diferença entre tais instrumentos de pesquisa segundo Prodanov e Freitas (2013) é que a entrevista é realizada face a face (entrevistador mais entrevistado). Além do mais esta, ao ser feita, pode ou não ter como base um roteiro de questões já estabelecidas ou até mesmo impressas, enquanto o questionário, indispensavelmente, possui como pré-requisito a elaboração de um roteiro impresso contendo questões formuladas na mesma sequência para todos os informantes responderem.

Ainda seguindo o raciocínio de Prodanov e Freitas (2013, 107) a entrevista é a consecução de informações por parte de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema, podendo ser,

[...] padronizada ou estruturada: é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência. Com a padronização, podemos comparar grupos de respostas; não padronizada ou não estruturada: não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção.

Adotou-se a entrevista semiestruturada devido as possibilidades que este instrumento favorece na elaboração de questões livres, permitindo novos questionamentos durante a construção dos dados, mediante o diálogo estabelecido com os interlocutores. Esta abertura para a inclusão de novos questionamentos favorece o aprofundamento das questões em discussão com os interlocutores, por isto, consideramos a entrevista semiestruturada como mais adequada a pesquisa desenvolvida. No entanto, “é necessário ter um plano para a entrevista, visto que, no momento em que ela está sendo realizada, as informações necessárias não deixem de ser colhidas.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 107).

Com base na necessidade de planejamento da entrevista trazido por Prodanov e Freitas (2013), este também trouxe algumas sugestões para um plano eficiente na utilização da entrevista como instrumento de pesquisa, que são: a) Escolha do sujeito que deve ser entrevistado, procurando selecionar quem realmente tem o conhecimento para cumprir as necessidades de informação; b) Questões a serem perguntadas, preparando com precedência as questões a serem feitas ao entrevistado, sem esquecer ordem em que elas devem acontecer; c) o pré-teste a realização da entrevista em uma pequena amostra de entrevistados, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais, neste caso, recomenda-se o pré-teste na coleta de dados que envolve uma quantidade considerada de sujeitos. É, no pré-teste, portanto, que identificamos as lacunas e falhas a serem solucionadas na coleta de dados da pesquisa pretendida.

Outro ponto destacado por Prodanov e Freitas (2013) na utilização da entrevista refere-se ao comportamento do entrevistador diante do entrevistado, onde deve-se: a) Estabelecer uma relação amistosa e não, transformar esse momento em uma um debate de ideias; b) Não demonstrar insegurança ou excessiva admiração diante do entrevistado para que isso não venha estorvar a relação entre entrevistador e entrevistado; c) Deixar que as questões surjam naturalmente, para evitar que entrevista seja interpretada como um interrogatório, ou ainda que estas e torne um “questionário oral”; d) Procurar ser objetivo, considerando que entrevistas muito longas podem se tornar cansativas; e) Ao utilizar gravador, não deixar de pedir sua permissão para tal, considerando ainda que o uso deste pode inibir o entrevistado, deixe-o a vontade; e por fim, f) A realizar a transcrição do relato o mais breve possível, objetivando a atualização formal dos registros obtidos.

Diante deste cenário, desenvolveram-se dez entrevistas, uma com cada interlocutor da pesquisa, contendo dez questões adaptadas aos diferentes representantes da comunidade externa e interna da UELMA (gestão, educador, educando, morador, e movimento social). Dentre os pontos de investigação na produção de dados das entrevistas buscamos: compreender como se deu a inserção dos interlocutores na UELMA; identificar atividades educativas eram desenvolvidas na UELMA, e destas quais eram desenvolvidas em parceria com o MST; perceber se os princípios pedagógicos do MST, como produção do conhecimento a partir da realidade do educando, auto-organização dos educandos, trabalho com base na coletividade, formação para a transformação social ou militante. Esses foram os pontos levantados nas entrevistas feitas com os dez interlocutores da pesquisa.

Com base nas sugestões trazidas por Prodanov e Freitas (2013), buscou-se estabelecer, na realização das entrevistas, uma relação amigável com os interlocutores da pesquisa,

construindo um ambiente tranquilo para a produção dos dados. Além disso, buscou-se objetividade através de perguntas diretas e de fácil compreensão dos interlocutores em relação às questões levantadas; por fim, solicitou-se a autorização dos interlocutores para gravação da entrevista e a pesquisadora dispôs-se, inclusive, a interrompê-la sempre que solicitado.

Além da entrevista, utilizou-se também as Rodas de Conversa, como forma de ampliar o processo de construção dos dados da pesquisa, através de um diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. A roda de conversa pode ser comparada aos grupos focais, pois

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

As Rodas de Conversa são geralmente usadas nas metodologias participativas, com base no referencial teórico da Psicologia Social, da Psicanálise e da educação, com a realização de oficinas de intervenção psicossocial que buscam construir um espaço no qual os participantes passem a refletir sobre sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. (GATTI, 2005).

Dessa forma, a utilização as rodas de conversa na pesquisa podem ajudar nos processos de análise das práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos, oportunizando a autoafirmação destes como participantes na construção histórica dos projetos educativos. Desse modo, realizamos as rodas de conversas foram realizadas a partir de dois encontros por meio de momentos que permitiram a discussão e a troca de ideias acerca das práticas educativas construídas na UELMA, numa relação com as práticas pensadas pelo MST e pela Educação do campo. Neste caso, realizamos as rodas de conversa como uma forma de aprofundarmos as questões levantadas durante a entrevista semiestruturada, dentro de um contexto de diálogo e reflexão coletiva com os interlocutores da pesquisa.

As rodas de conversa constituem-se em momentos educativos que, além de levantar questões pretendidas pela pesquisa, possibilitam uma reflexão contextualizada e engajada na transformação da realidade, sobretudo, no engajar dos sujeitos pesquisados. Assim, a roda de conversa,

[...] dá liga a questões aparentemente separadas, a fim de que partes e todo

sejam captados como facetas de um mesmo objeto, que em si mesmo é complexo e contraditório, duro e utópico: os condicionantes sociais e a realidade a ser (re) construída. (SAMPAIO; SANTOS *et al*, 2014, p. 1300)

Com as Rodas de Conversas, aprofundaram-se as informações obtidas por meio das entrevistas, desvelando os elementos que antes pareciam desconexos. Além disso, buscou-se refletir sobre as possibilidades e desafios vivenciados na UELMA na construção de práticas educativas relacionadas com os princípios da educação do MST.

A *primeira Roda de Conversa* teve como objetivo “compreender as metodologias e estratégias que envolvem a construção das práticas educativas da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves- UELMA, no Assentamento 17 de abril” e foi realizada na UELMA com a participação de quatro interlocutores representando docentes, discentes, gestão e ainda da comunidade assentada da escola, a partir do roteiro previamente elaborado (APÊNDICE V). A participação de apenas quatro colaboradores na roda de conversa justifica-se por um problema de abastecimento de água na escola, que interrompeu parcialmente as atividades da escola e prejudicou a participação de alguns colaboradores. Além desse fato, os horários dos três professores não coincidiam, algo que também comprometeu a participação de alguns educadores.

A *segunda Roda de Conversa* da pesquisa teve como objetivo “compreender a construção das práticas educativas da Unidade Escolas Lucas Meireles Alves- UELMA, no Assentamento 17 de abril e sua relação com a educação do MST ” e contou com a participação de seis interlocutores da pesquisa os quais representavam docentes, discentes, moradores e movimento social, conforme demonstrado no Apêndice VI. Na segunda roda não tive a participação dos dez sujeitos da pesquisa por conta dos horários dos educadores que não coincidiam, bem como, da resolução das questões burocráticas a que a gestão se encontrava no momento da realização da roda.

A realização de rodas de conversa com os participantes da pesquisa foi importante para produção de dados, pois estas permitiram através de discussões, debates e do diálogo construir coletivamente possibilidades de construção das práticas educativas na UELMA em relação à proposta de educação pensada pelo MST. Dessa forma, afirma-se a relevante utilização das rodas de conversa como instrumentos de pesquisa e produção de dados, complementando-se a entrevista semiestruturada e ainda levantando pontos que até então não tinham sido identificados.

4.5 O processo de análise dos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram analisados com base na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016) e que está associada à compreensão sutil dos relatos/reflexões dos sujeitos, através da apreensão dos aspectos implícitos, não- aparentes, visando à desocultação das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa. Neste caso, a análise dos dados da pesquisa, deve ocorrer por meio de três etapas: 1) pré-análise, ou fase de organização do material; 2) descrição analítica, quando o material organizado é submetido a um estudo aprofundado, e 3) interpretação inferencial, em que se passa do conteúdo manifesto nos vários materiais para o conteúdo latente que possui a luz do referencial teórico.

A primeira fase de análise de conteúdo é a pré-análise que “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 2016, p. 125). Esta fase da pré-análise possui três propósitos principais: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos na análise; 2) a formulação as hipóteses e dos objetivos; e por fim 3) a elaboração dos indicadores que fundamentam a compreensão final. Bardin (2016) afirma que essas três fases não são necessariamente consecutivas e não seguem uma ordem cronológica, no entanto, encontram-se em uma estreita relação entre si.

Além das três fases, anteriormente mencionadas, na pré-análise, encontram-se mais quatro fases paralelas na construção das análises de uma pesquisa, a saber: leitura flutuante, que consiste no estabelecer “contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por interpretações e orientações”. (BARDIN, 2016, p. 126). A leitura flutuante em nossa pesquisa consistiu na realização das transcrições das entrevistas realizadas durante o processo de investigação, as quais partir de sua materialização em formato textual permitiram traçar interpretações deixadas no momento que antecede a coleta, durante a mesma também como do período de pós coleta de dados, para que estes possam ser comparados, categorizando e identificando elementos que foram pospostos a investigação.

Outro elemento a ser realizado na pré-análise de conteúdo é a escolha dos documentos a serem analisados, organizados de maneira a sistematizar os dados colhidos. De acordo com a proposta de Bardin (2016), analisou-se os registros das transcrições das entrevistas e rodas de conversas, além dos registros produzidos coletivamente pelos sujeitos durante as rodas de conversas, através de cartazes, textos e esquemas.

A segunda fase do processo de análise de conteúdo da pesquisa é denominada por Bardin (2016) como sendo a exploração do material. Neste momento, são executadas as decisões

tomadas previamente na pré-análise. Esta fase “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração. Em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2016, p. 131)

Na exploração do material, encontra-se a codificação, que representa três escolhas a serem feitas no processo de análise, que são: o recorte, a escolha da unidade; a enumeração referente à escolha de contagem; e por fim, a classificação e a agregação, ou seja, a escolha das categorias. Na pesquisa desenvolvida manteve-se a escolha de classificação das categorias, explicadas anteriormente.

A última fase descrita por Bardin (2016, p.131), consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretados em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘latentes’) e válidos”. É nesse momento que se permite estabelecer quadros dos resultados como diagramas, figuras e modelos, os quais concentram as informações fornecidas para a análise.

Durante o processo inicial de organização dos dados, definiram-se os eixos temáticos e subeixos com base nos objetivos da pesquisa, em diálogo com os dados obtidos junto aos interlocutores. Dessa forma, utilizou-se a categorização como uma técnica de análise por “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo o agrupamento dos temas” (BARDIN, 2016, p. 199). No Quadro 3, destaca-se os eixos temáticos e os subeixos utilizados no processo de análises de dados da pesquisa.

Quadro 3 – Eixos da análise de dados

EIXO DE ANÁLISE	SUB-EIXOS
1. A Prática Educativa da UELMA e os Princípios Políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo	• O processo de construção do conhecimento e sua relação com a realidade dos educandos; • A dimensão do trabalho coletivo nas práticas educativas da UELMA; • O processo de organização dos estudantes no contexto das práticas educativas da UELMA; • Práticas educativas na UELMA e a formação militante.
EIXO 2: Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST e suas contribuições.	• Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST; • Contribuições do MST no desenvolvimento das atividades na UELMA.

EIXO 3: Os desafios e possibilidades na construção de Práticas Educativas da Educação do Campo na UELMA	• Desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas a educação no assentamento; • Possibilidades encontradas nas práticas educativas construídas na UELMA.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora. 2019.

Durante o processo de organização e análise dos dados, foram percorridos os caminhos metodológicos conforme descritos durante todo o capítulo. Perpassando pela fase de pré-análise, exploração do material e, ainda, o tratamento dos resultados obtidos e interpretados. Buscou-se, ainda, tornar as análises mais produtivas e fieis aos dados coletados interpretando o material de maneira que facilite a compreensão da totalidade e historicidade, dialogando com os diversos pontos levantados pelos participantes da pesquisa e das necessidades que surgiam no decorrer da investigação.

Dessa forma, buscou-se, com as análises, obter respostas ao problema da pesquisa, seguindo os objetivos de investigação que se propomos a alcançar. Através desse trabalho buscou-se estimular novas possibilidades de análise voltadas ao tema discutido, que viessem a fortalecer os estudos sobre a Educação do Campo e do MST.

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST NA UELMA

[...]aprende-se e se ensina
Uma nova educação
Ocupando a esperança
Semeando terra e pão
Democratizando terra e letras
Em prol da libertação.
(APIAIM, 2015, p. 29)

O último capítulo teve por finalidade discutir as práticas educativas construídas na UELMA articulada aos princípios da educação do campo e ao MST. Como foi destacado por Apiaim, no trecho de sua poesia “Educando a Pedagogia” que abriu esta seção, a educação do movimento popular no campo é espaço de construção de aprendizagem articulada à luta e à realidade camponesa, visando a uma nova educação enraizada na luta pela terra e pelo trabalho digno, que produz o trigo e o pão que alimentam o povo camponês na sua luta diária. Neste processo de luta, os camponeses têm a educação e a escola como aliadas na compreensão da relação de com o mundo e das possibilidades de realizar as transformações sociais.

Uma escola que forma os trabalhadores do campo nas circunstâncias em que se depara com a luta pela Reforma Agrária, que apesar da árdua e sofrida realidade, perpassa todo esse processo, mas “[...] nem por isso abandonam a luta pelo direito a educação, particularmente a escola”. (CAMIMI; RIBEIRO, 2012, p.133). Portanto, entende-se que há a necessidade de discutir cada vez mais a luta pela educação no campo, por isso dedicou-se este capítulo à análise das práticas educativas construídas em um assentamento organizado pelo MST, que buscam todo dia na luta pela terra, a busca por uma educação.

Nessa perspectiva, o capítulo foi organizado através de três seções construídas a partir do processo de organização e análise dos dados da pesquisa, que ajudaram a compreender melhor a relação entre as práticas educativas desenvolvidas na UELMA com os projetos educativos dos MST.

Na primeira subseção intitulada “*A prática educativa da UELMA e os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo*”, discutiu-se as práticas educativas desenvolvidas na UELMA e suas relações com os princípios da educação do campo e do MST. Primeiro, buscou-se caracterizar as práticas educativas desenvolvidas na Escola, para posteriormente discutir os princípios educativos do MST nesse processo. Dentre os princípios discutidos, destacaram-se: a relação dos conteúdos e realidade dos educandos; o trabalho

coletivo e a relação com a comunidade; a formação militante e ainda as práticas educativas e o processo de auto-organização dos educandos.

No segundo momento, foram contemplados “*Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST e suas contribuições*”, buscando compreender a parceria existente entre a escola e o MST na construção das práticas educativas que se incorporar mis propostas de educação do Movimento, além de destacar as contribuições da relação existente entre a UELMA e o MST.

Na terceira subseção, “*os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas da educação do campo na UELMA*” discutiu-se os desafios enfrentados para implementação dos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do campo e do MST nas práticas educativas da UELMA. Além disso, buscou-se apontar as possibilidades e as conquistas existentes na construção das práticas educativas da Escola.

5.1 A prática educativa da UELMA e os princípios políticos e pedagógicos do MST e da Educação do Campo

A prática educativa pode ser compreendida como um conjunto de ações pedagógicas, sociais e políticas que perpassam o processo de aprendizagem do sujeito, seja dentro das instituições escolares, ou fora delas. Neste caso, compreende-se que as práticas educativas construídas na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves e no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra–MST, considerando a unidade diversa da educação, sua relação com a totalidade social, as contradições e as dimensões existentes na educação construída em escola de assentamento dentro da sociedade capitalista.

Segundo Sousa Junior (2010), para Marx, o homem é um ser inacabado que se constrói através das relações sociais, produzindo a sociedade, transformando a si mesmo e o mundo. Neste contexto, vivencia o caráter educativo da *práxis* humana. Segundo Mészáros (2005), a aprendizagem está em nossa própria vida, independente de qual fase delas se esteja vivenciando, ou seja, ninguém passa muito tempo sem aprender, dentro da própria experiência de vida, de existência, estamos sempre aprendendo algo. A UELMA e o MST são construídos por sujeitos sociais que vivenciam dentro da sua realidade camponesa a luta por condições reais do trabalho, através do acesso à terra. Neste processo, os camponeses vivenciam e instituem diversos processos educativos que são importantes para sua formação e ação no mundo e no movimento social.

Para pensar um programa marxiano de educação, deve-se considerar que este precisa de três elementos relevantes do cotidiano da classe trabalhadora: o caráter educativo das relações de contradição do *trabalho*; o momento da educação *escolar*, unida ao trabalho; e da *práxis político-educativa* desenvolvida dos diversos processos de atuação política e coletiva como classe social que defende seus interesses e fortalece sua auto-organização, a formação política como classe potencialmente revolucionária. (SOUSA JUNIOR, 2010).

Dessa forma, adota-se como conceito de prática educativa nas análises desse trabalho, aquela associada ao programa de educação marxiana, que considera esses três elementos: trabalho, escola e práxis política, tendo em vista que estes elementos também estão presentes nos princípios políticos e pedagógicos da proposta de educação do MST e da Educação do Campo.

A partir do conceito de práxis educativa defendido por Marx, foi possível uma caracterização e análise da prática educativa da UELMA, buscando compreender quais princípios pedagógicos e filosóficos da educação do MST se incorporaram em suas atividades, considerando os aspectos relevantes apontados pelos interlocutores da pesquisa, dando-se ênfase a quatro princípios: a construção do conhecimento e sua relação com a realidade dos educandos; trabalho coletivo organização dos Educandos; e ainda a formação para militância.

5.1.1 Caracterização das práticas educativas da UELMA

A UELMA encontra-se sob o amparo das políticas educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí –SEDUC/PI, bem como, do Ministério da Educação e Cultura, no entanto encontra-se sob a coordenação política e pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, pois seus dirigentes e cooperadores são indicados pela comunidade assentada, dando prioridade aos profissionais que vivenciam a luta e fazem parte do Movimento. Diante deste contexto, a escola vivencia as contradições existente entre os interesses e disputas dos projetos envolvido na construção da escola das políticas públicas neoliberais e da transformação social defendida pelo MST.

Para compreensão e discussão das práticas educativas tornou-se necessário contextualizar os elementos que permeiam a sociedade e as políticas educacionais. A UELMA encontra-se em um contexto histórico embasado em disputas econômicas que aumentam o quadro das desigualdades sociais no Brasil. Durante muitos anos, a luta por terra e por dignidade moldou os caminhos da educação no campo e esta se viu em situações de obstáculos e limites por ter que enfrentar um sistema de produção bem articulado e perverso: o capitalismo.

A UELMA fica localizada em um assentamento da reforma agrária, com uma história de luta de cerca de quatorze anos. Vivenciou um quadro histórico de uma possível ascensão do poder popular nas decisões políticas brasileiras, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que representou a classe trabalhadora no país. A chegada do PT à presidência da república trouxe esperança à muitas famílias que, desde a década de noventa, viviam acampadas a beira das estradas, vivendo sob sol forte e a precariedade de barracos de lona e palha, sem estrutura física para dar conforto e qualidade de vida aos que buscavam dignidade através da posse de terras.

Neste contexto, a UELMA surgiu como resultado concreto das lutas e das políticas públicas da época, sendo uma das nove escolas destinadas aos assentamentos do Piauí. Nesse período, o MST juntamente com o movimento por uma educação do campo ganhou força e as práticas educativas nos assentamentos passam a ser construídas considerando a singularidades dos povos camponeses.

Portanto, a escola representou uma instituição social relevante no processo de construção das lutas sociais e na formação política dos povos camponeses. Por isto, para o MST a escola está presente desde o início de suas lutas, por compreendê-la como uma necessidade objetiva que é “o acesso à escola por parte das crianças em idade escolar e de adultos analfabetos”, mostrando assim a preocupação do movimento social na relação escola e transformação da sociedade. (DALMAGRO, 2011, p. 44).

Neste caso, a instituição escolar tornou-se relevante ao processo das lutas sociais, tonificando a singularidade de escola do campo, passando a ser pauta do movimento da Educação do Campo articulado a proposta de educação do MST, demonstrando experiências de formação humana desenvolvidas no cenário de luta dos movimentos sociais camponeses em relação ao acesso da terra e a educação. A escola do campo, bem como a educação pensada pelos movimentos sociais tem “[...] uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. ” (MOLINA; SÀ, 2015, p. 324).

A ocupação da escola, por parte do MST, como possibilidade de escolarização, formação e militância, revelou um passo importante para as mudanças sociais, pois a escola constituiu-se em instrumento de luta. A partir da ocupação da escola, o Movimento buscou construir práticas educativas articuladas com os princípios da educação do campo e do próprio movimento, procurando o fortalecimento da luta pela terra e pela superação do meio de produção capitalista, que aliena os camponeses numa vida de exploração e marginalização.

Buscando compreender como o MST concebe a prática educativa e a organização das escolas, sobretudo em relação aos princípios filosóficos e pedagógicos da sua proposta de

educação, caracterizou-se os projetos educativos desenvolvidos na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA). De acordo os professores e gestores da escola, a prática educativa é constituída a partir de um conjunto de atividades desenvolvidas na comunidade conforme demonstraram os depoimentos:

*A gente já fez o projeto dos próprios alunos construir um livro, uma cartilhinha, isso foi feito, não recordo o ano, foi tipo de poema, que foi feito. [...] todo ano aqui tem o aniversário do assentamento, e a gente procura envolver os alunos juntamente com a comunidade e os professores fazendo atividades educativas [...]. Tem a informatização recentemente com a internet, apesar de que tem alguns programas que só funcionam com a internet e o próprio **jovem do futuro** é programa que a gente tem que dar conta. Para a gente essa foi uma das piores coisas que aconteceu! (GE, Entrevista, 2019).*

*[...] quase todos os anos eu faço um projeto [...]por exemplo teve um ano que a **gente fez a questão do livro**, que a gente e produziu, pegou os textos dos alunos e produziu um livro[...] teve também um ano que a gente **trabalhou a questão dos dez anos do assentamento** a gente fez uma **passeata** aqui dentro do assentamento e depois a gente fez tipo uma **feira cultural**, cada turma apresentando alguma coisa da história do assentamento. [...]também a questão da **alimentação saudável** ano passado, e esse ano **eu trabalhei os autores que foi Ariano Suassuna, Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré**, que são autores que não são estudados no currículo não tem esses autores, mas são nordestinos, foi muito bom, a gente fez uma **peça do auto da compadecida** que ficou belíssima a peça, linda, linda. (EH, Entrevista, 2019).*

*Anualmente a gente realiza para o segundo semestre uma **feira do conhecimento** como um projeto [...] trata de temas variados e sempre esses temas a gente busca botar para a questão dele, com a vivência do campo. Por exemplo a gente trabalhou a alimentação saudável então a gente foi ver a questão das práticas de cultura, de forma saudável, a questão do orgânico, não queimar. [...]E tem outros projetos que são mais esporádicos por exemplo a **aula passeio** como São Raimundo Nonato, litoral piauiense. [...] outros como **sarau literário** e eu, na minha área matemática, sempre que eu trabalho o conteúdo de estatística eu faço um projeto que é a prática deles, um trabalho prático em que a gente faz um **levantamento socioeconômico do assentamento**. (EE, Entrevista, 2019).*

*[...]a gente já participou de **atividades como viagem**, pra São Raimundo nonato, pro litoral, não só **trabalho educativo mas social** para levar alunos que não conheciam a praia, e na escola já tive a oportunidade de desenvolver **projetos como feiras, teve uma feira cultural** que teve aqui que foi sobre **aniversário do assentamento**, todas as disciplinas participaram para contar a história do assentamento e na biologia eu aproveitei para falar sobre **agricultura familiar, dos agrotóxicos, entrevistar o pessoal do assentamento que trabalho** com o cinturão verde, aí foi uma forma dos alunos conhecerem a comunidade. (ECN, 2019).*

Observou-se que GE, representando a gestão, declarou que a escola desenvolve projetos voltados a produção literária dos alunos, culminando com a elaboração de livro com a descrição de substantivos por parte dos educandos da UELMA. Além disso, a gestora afirma que todo ano é desenvolvida pela escola uma atividade de comemoração do aniversário do assentamento, envolvendo tanto a escola (Educadores e educandos), quanto a comunidade 17 de abril. Por fim, ela descreveu que a escola está em processo de informatização, explicando que o uso da internet é visto mais como cobrança por parte do Governo para controle das atividades registradas pelos professores do que a própria gestão da escola.

Ao caracterizar a prática educativa da UELMA, EH, EE e ECN deram ênfase às seguintes atividades educativas que aconteciam na escola: a existência de feiras de conhecimento anuais em que se trabalhavam com temas diversificados, a exemplo do trabalho com tema alimentação saudável; aulas passeios; sarau literário; trabalhos associados às diferentes disciplina como por exemplo na Matemática, conteúdo de estatística, em que foi realizado um levantamento socioeconômico do Assentamento 17 de abril; na Biologia, a agricultura familiar, os agrotóxicos, na Literatura, autores nordestinos que não se encontravam diretamente no currículo proposto pela SEDUC; caminhadas, passeatas no assentamento com base nas festividades da comunidade, a exemplo, aniversário do assentamento e da escola.

No processo de investigação, foi possível também identificar pontos em comum com os educadores e a perspectiva das educandas EEG (educanda egressa) e EO (educanda de outra comunidade), e EC (educanda da comunidade) acerca das atividades desenvolvidas dentro do projeto pedagógico da UELMA, dentre eles: a realização de feiras de conhecimento; datas comemorativas; pesquisa na comunidade; e aulas passeio; conforme demonstram os depoimentos:

*[...]tinha feira de conhecimento[...] feito por cada sala! Os trabalhos aqui são em grupos! [...]eu acho que até melhorou, porque tem mais atividades do que antes tinha! Até o tamanho da escola aumentou!
[...]os professores só instruíam e os alunos faziam a pesquisa, porque tinha pesquisa na comunidade. (EEG, Entrevista, 2019).*

[...] a escola ela dá passeio assim para a gente sair para fora, também tem as atividades dentro da escola, como as festazinhas [...] E, nas aulas os professores trabalham muito com a gente a questão do Enem, principalmente no terceiro ano! [...]a gente já foi para o Zoobotânico [...] tem as viagens do terceiro ano... que a professora de português está fazendo um projeto com a gente sobre essas pessoas do sertão, sobre essas pessoas famosas tipo o Luiz Gonzaga. (EO, Entrevista, 2019).

[...] a gente só faz alguns trabalhos mesmo que envolve a escola toda. [...] tipo coisa da escola mesmo, algum projeto, alguma coisa que a gente precisa

*saber do mundo de fora a gente pesquisa, as vezes nós apresentamos para a escola toda ou só para nossa sala [...]. Nós pega o assunto, estuda todo o assunto, vê o que a gente faz, nós fazemos pela cultura, pela culinária, por alguns escritores... a gente fala sobre eles, e apresenta o que mais a gente pode fazer. [...] é tipo um seminário. [...] todo ano a gente tem a **feira de ciência**, que algumas salas ficam com uma temática. (EC, Entrevista, 2019)*

Constatou-se diferença entre os olhares dos estudantes sobre projetos realizados na escola. A visão de EEG se resumiu apenas as feiras de conhecimento, com a realização de pesquisa na comunidade, as quais aconteciam no período da sua escolarização, explicou ainda que desde que concluiu o ensino médio (2015), a escola tem melhorado na quantidade de projetos executados e na estrutura física como justificativa para o desenvolvimento de novas ações na UELMA.

Já EO descreveu atividades mais voltadas aos intercâmbios, visitas a outros locais, a existência de aulas passeios, além de aulas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Destaca também que recentemente estão trabalhando com projeto voltado ao cenário nordestino, destacando as produções musicais de Luiz Gonzaga. Ainda na descrição da educanda EC, foram destacadas a existência de atividades como pesquisa, seminários e feiras. Aqui, infere-se que os trabalhos foram desenvolvidos com foco na apropriação dos conhecimentos escolares, sem uma preocupação com a compreensão e a preparação para a vida.

Não muito diferente das descrições anteriores a respeito das práticas educativas desenvolvidas na UELMA, as moradoras do assentamento juntamente com o representante do MST descreveram atividades referentes às feiras de conhecimento, mas acrescentam também outros pontos relevantes. Destaca-se que,

[...] teve o projeto sobre um livro, os alunos do primeiro ano fizeram um projeto sobre poesia, teve outros projetos de alimentos saudáveis também[...] e todos os anos tem a feira do conhecimento que os professores trabalham com os alunos o que eles podem estar fazendo, o que eu pode estar passando para a comunidade. (MF, Entrevista, 2019).

[...] Tem a construção de outros textos, produção poética sobre o dia das mães, da mulher, o que significa, e todo esse processo foi arquivado junto aos alunos construído, materializado, e feito um livro, ai desse livro, virou uma noite de autógrafos[...] Aqui nessa escola a gente faz uns projetos também de é ... por exemplo “alimentação saudável”, tem período do ano que a gente discute a alimentação. (MS, Entrevista, 2019).

Tanto os educandos, quanto moradora e o movimento social destacaram as feiras de conhecimento como prática educativa relevante no trabalho desenvolvido na UELMA. Na visão da moradora e funcionária MF e do representante do movimento social MS, percebe-se que as

práticas educativas foram constituídas através da produção textual, assim como, na publicação destes textos produzidos pelos educandos em forma de livro, com a existência de uma noite de autógrafo, este último foi um ponto especificamente acrescentado por MS.

Outro aspecto levantado pelos dois sujeitos da pesquisa (morador-funcionário e movimento social) que, atualmente, compõem o quadro de colaboradores da UELMA, outra prática educativa construída no processo de construção da aprendizagem dos educandos encontra-se na discussão do tema “alimentação saudável” em feiras de conhecimentos realizadas na escola. MS acrescentou também que foram realizados vários projetos educativos envolvendo a culminância das feiras de ciências e a construção de dados através da pesquisa, onde,

[...] nos primeiros projetos que a gente fez e que até hoje faz é uma estatística de consulta a realidade, dos professores... que a cada ano a gente atualiza isso... que é com o terceiro ano, professor de matemática faz com o primeiro ano, pesquisar a comunidade, para saber quantos analfabetos tem, a idade, produção, sobrevive do que? Produz o que? (MS, entrevista, 2019).

MS explicou que os projetos envolvendo a pesquisa na escola estavam relacionados à necessidade de compreender a realidade dos educandos, destacando-se a necessidade de atualização a cada ano sobre a temática a ser investigada, articulando a realidade ao conteúdo discutido em sala de aula.

Os projetos educativos voltados à produção do conhecimento a partir de pesquisas e feiras de conhecimento encontram-se vinculados às orientações políticas e pedagógicas defendidas pela educação do campo, assim como, a formação pensada pelo MST. Segundo Molina e Sá (2015, p. 324), a educação voltada as escolas do campo têm,

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social.

A Educação do Campo possui a intenção de formar pessoas capazes de perceber criticamente as ações sociais, as escolhas e premissas aceitas na sociedade, buscando, a partir dessa formação, elaborar soluções alternativas para o processo de transformação social. Neste caso, a escola pode contribuir na construção dos processos que fortaleçam a luta por uma mudança social que supere a exploração do trabalho e o meio de produção que valoriza o capital.

Nessa perspectiva, destaca-se o princípio da educação pensada pelo MST que consiste na *atitude e habilidade para pesquisa*. Neste caso, para o Movimento,

Pesquisa é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior [...] em outras palavras, pesquisa tem a ver com a análise da realidade. [...] para poder fazer proporções mais adequadas a uma intervenção nela. (MST, 1996, p. 22)

Não ficou evidente nos depoimentos dos sujeitos se de fato ocorre essa análise crítica da realidade nas práticas educativas realizadas na UELMA. Mas, as afirmações do representante do movimento social - MS deixaram claro que há a necessidade de, em um primeiro momento, fazer o levantamento da história, da realidade atual que perpassa a construção da escola, do assentamento e da comunidade, para articular ao princípio filosófico de uma educação para transformação social. Neste caso, é necessário partir da relação entre a compreensão da realidade mais próxima dos sujeitos e análise de realidade mais complexas e estruturais da sociedade, como uma questão macro a ser aprendida e discutida entre os educadores e educandos desse processo.

Os depoimentos dos interlocutores da pesquisa trouxeram elementos importantes com relação às práticas educativas construídas na UELMA, associadas à leitura da realidade com a produção de conhecimento em. A proposta de educação para o MST preza no processo de formação em que, para uma escola de assentamento conseguir resultados relevantes na educação para transformação social, é necessário alcançar objetivos como:

Ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas. Não apenas no papel. Elas devem aprender a ler, escrever e calcular a REALIDADE do assentamento e de toda a sociedade. [...] isso só será possível se os professores e os alunos trabalharem juntos, COLETIVAMENTE. Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da Escola que estes saberes são trocados, o resultado é um saber melhor para todos. (MST, 1999, p. 6)

Esses aspectos (realidade e coletividade) podem ser identificados principalmente no projeto narrado pelos sujeitos pesquisados: a feira do conhecimento sobre alimentação saudável, que tratou das questões relacionadas ao manejo saudável para o solo e para o consumo, destacando a importância da produção de alimento orgânico, contrapondo-se ao uso de agrotóxicos utilizados em grande escala pela produção do agronegócio. Além disso, discutiu também as questões ambientais como as queimadas, como forma de preservar o bioma, o clima, a vegetação e, consequentemente, a produção dos alimentos.

Diante desse contexto, observa-se que a escola trabalha em consonância com os princípios filosóficos do MST, quando a gestão e o educador demonstraram nos depoimentos uma preocupação com a transformação social, ao afirmar que nas práticas educativas da UELMA há preocupação com a construção de uma *educação aberta para o mundo*, através das feiras de conhecimentos com temas variados (a exemplo da alimentação saudável). No entanto, ao pensar na proposta de educação para o MST “[...] não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas”. Por isso, se deve ter a preocupação com a educação no sentido de ampliar de horizontes dos educandos explicando que “[...] a nossa vista deve enxergar além do que os nossos olhos alcançam, além do nosso ‘lote’.” (MST, 1996, p. 6).

Destaca-se entre as práticas educativas da UELMA, a leitura da realidade no projeto que envolveu o conteúdo de estatística, desenvolvido a partir do levantamento socioeconômico do Assentamento 17 de abril, o que proporcionou reflexões relevantes para discutir a estrutura social fortalecida na exploração do trabalho no meio de produção capitalista.

Na caracterização da proposta educativa da UELMA, feita anteriormente pela gestão e educadores, chamou a atenção o Projeto Jovem do Futuro, executado pela Secretaria de Educação do Piauí, em parceria com o instituto UNIBANCO. Segundo o relatório elaborado pelo Instituto UNIBANCO (2017, p.3), o Projeto Jovem do Futuro possui a missão de “[...] contribuir na garantia do direito de aprendizagem dos jovens na educação pública.”, além de uma visão de fortalecimento do “[...] diálogo com atores relevantes e ampliando o repertório de soluções para a educação pública de qualidade”. Segundo o relato dos educadores EH e ECN, a Projeto é sinônimo de separação das áreas do conhecimento, bem como de mais uma cobrança para o educador, conforme destaca-se nos depoimentos a seguir,

*[...] o Projeto Jovem do Futuro **separa por áreas do conhecimento**, aí por exemplo [português] e matemática a gente ficou só. Aí já história e geografia ficaram juntas, para fazer um projeto, física e química, sociologia e filosofia, aí já **foi separando**, mais por áreas, espanhol ficou só, aí já **quebrou um pouco**. Não está mais aquela integração. Já **individualizou!** (EH, Entrevista, 2019)*

*[...]eu vejo como uma **grande responsabilidade que a SEDUC coloca para os professores** que já tem pouco tempo, **não existe um incentivo maior**, porque todo projeto precisa de algum recurso e sempre é uma briga muito grande para a gente conseguir esses recursos para que os alunos consigam fazer alguma coisa melhor, então me preocupa muita essa quantidade enorme de projetos que quer se execute o ano inteiro porque acaba se fazendo muito e não e não se produzindo nada. [...]muito complicado, **desestimula o professor para querer produzir alguma coisa se o professor tem que pagar alguma coisa**, os alunos têm que pagar alguma coisa, que vivem numa*

comunidade com muitas carências, eu vou pedir para esses alunos deem alguma coisa, é mito complicado. (ECN, Entrevista, 2019).

Os educadores descreveram que o projeto estimula o individualismo e a separação por áreas do conhecimento, desconstruindo a ideia de transdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre as áreas do conhecimento desenvolvido por meio da integração de todas as disciplinas a partir de um tema, como antes era realizado. Encontrou-se ainda uma preocupação com a execução dos projetos por falta de recurso apoio da Secretaria de Educação, obrigando o educador a elaborar e executar muitos projetos, sem considerar a qualidade dessas ações. Este fato deixa os educadores desestimulados por ter que pagar, com recurso próprio, para trabalhar as exigências do próprio programa.

O instituto UNIBANCO apoia a reforma curricular para o ensino médio¹⁴ aprovada a pouco tempo, afirmando que o principal destaque da lei é,

O principal destaque é o foco na flexibilização do currículo, determinando que, da carga horária total de três mil horas, 1.200 sejam destinadas aos itinerários formativos, em que o estudante, em tese, poderá escolher em qual área quer se aprofundar – incluindo aí o Ensino Técnico. (UNIBANCO, 2017, p. 9)

O direito à educação deve incluir também a formação integral do sujeito social, contemplando uma compreendendo a estruturação social, as contradições da sociedade, as lutas, assim como da própria história da humanidade e da contemporânea sociedade dividida em classe, da exploração do trabalhador, e do meio de produção capitalista, no entanto contraditoriamente a essa ideia o instituto UNIBANCO mostra-se a favor da reforma para o ensino médio que defende ideias contrárias.

A flexibilização do currículo reorganiza a estrutura do processo ensino aprendizagem na educação, fortalecendo a hierarquização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. No Novo Ensino Médio a flexibilização das disciplinas “[...] representa uma real oportunidade de oferecer aos jovens um Ensino Médio mais atraente, na medida em que permite que façam escolhas mais alinhadas com seus projetos de vida.” (UNIBANCO, 2017, p. 9).

¹⁴ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2018).

Neste caso, há um processo tendencioso de estimular os jovens em fase de escolarização média a estudarem apenas áreas do conhecimento supervalorizadas no sistema de avaliação da educação no Brasil, tais com Matemática, Português e alguns conteúdos de Ciências, deixando de lado os conhecimentos referentes à compreensão da sociedade e suas contradições, delimitações políticas e geográficas, como as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, etc.

Em relação à preocupação com as aulas voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, de fato tem ganhado destaque na educação, influenciado pelo ideário da sociedade capitalista, em especial a brasileira, que passa a dar mais ênfase ao processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, em detrimento da formação humana integral dos educandos. Entende-se que as visões das educandas estão relacionadas também com o projeto “Jovem do Futuro” desenvolvido na escola que supervaloriza as aulas teóricas voltadas a áreas do conhecimento específico, compactuando com a lei que reformula o ensino médio, em valorizar mais algumas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e detrimento das outras, como Filosofia, Sociologia, História. Onçay (*et al*, 2015, p. 116-117) afirma que,

Sob a lógica do sistema capitalista, os objetivos da educação estão sendo subordinados as técnicas de avaliação da aprendizagem. [...] na escola capitalista, cada vez menos se discute quais são os objetivos da educação das crianças. Essa discussão foi substituída pelo desenvolvimento de testes fundamentados em matriz referencial, cujos descritores servem para elaborar o processo de avaliação [...], portanto, tirar nota alta no teste é sinônimo de boa educação.

Este modelo de educação restringe seus objetivos à formação associada a aprendizagem de tópicos de Português, Matemática e, no máximo, Ciências. Essas disciplinas acabam contribuindo na preparação do jovem para trabalhar nas corporações empresariais e, ao mesmo tempo, reforça a desvalorização de outras disciplinas da área de humanos (História, Filosofia, Sociologia, etc.) que podem contribuir no desenvolvimento de uma visão crítica dos educandos sobre sociedade contemporaneidade. (ONÇAY, *et al*, 2015).

Diante deste contexto, compreende-se que este projeto está vinculado às políticas educacionais permeadas pelas ideias neoliberais, potencializadas em escala nacional e mundial, ditando as mudanças nas áreas econômico, político, social e cultural nos mais diversos países. No Brasil, as políticas educacionais têm sofrido forte influência do pensamento neoliberal, através de programas de governo que, além de impactar toda a construção dos processos ensino aprendizagem, ganham forças com regulamentações no campo legal.

Vivemos em uma sociedade de disputas, dividida em classes (burguesia e proletariado); dessa forma, a educação dentro desse contexto político passa a ter objetivo de atender aos interesses do capital, demonstrando “uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora.” (FRIGOTTO, 1995, p.32). De um lado, pensa a educação para elite que é o privilégio de uma formação completa e abrangente, do outro, têm-se as classes populares a qual vivencia aprendizagem de saberes elementares, destinado apenas para o exercício no mundo do trabalho.

Com base nesta discussão, a educação passa a ser vista através de determinações sociais, pautadas nas relações de poder construídas historicamente com disputa hegemônica de classes. Tal disputa articula as concepções necessárias para o fortalecimento do capital nas determinações da educação, influenciando na organização dos processos educativos e na definição dos conteúdos trabalhados nas instituições escolares, dentro outras, sempre seguindo os interesses de classes. (FRIGOTTO, 1995).

Diante deste contexto político, entendemos que o Projeto Jovens do Futuro perpassa na construção dessas ideias, articula interesses privados ao poder público, problematizando a dinâmica escolar nos seus vários aspectos em favor de uma classe encontrasse com o capital estruturado e fortalecido nas decisões sociais. Com isto, compreende-se que há uma incompatibilidade entre a formação e aprendizagem pensada pela parceria público-privada do Projeto Jovem do Futuro, concebida pelo UNIBANCO e com o Governo Federal e Estadual, e a formação pensada pelos movimentos sociais para a Educação do Campo. Pois, na contramão desse processo a educação proposta pelos Movimentos vê a aprendizagem com,

[...] particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 2004, p. 12).

Existe, portanto, um diálogo entre a teoria pedagógica e a prática da realidade particular do campo, considerando como formação humana mais ampla, uma educação construída junto com um camponês não considerando o conhecimento pensado “de cima para baixo”, pronto e acabado, para serem executados no chão da escola pública do campo.

Ainda em relação ao Projeto Jovem do Futuro, apesar do objetivo apontar para o fortalecimento da gestão e das ações desenvolvidas na escola, essa parceria público-privada é vista pela gestão da UELMA, como sendo apenas mais um meio para controlar as escolas em relação ao Estado, tornando as escolas públicas engessadas as políticas públicas, sobretudo, na questão de gestão e conteúdo. Isso traz desafios na implementação de atividades voltadas a singularidade da escola do campo, pois não deixa brechas para articular as experiências da escola com a educação pensada pelos MST e pelo Movimento Por Uma Educação do Campo. Essa questão fica evidente no depoimento de GE, ao afirmar que, “*Para a gente essa foi uma das piores coisas que aconteceu!*”, entende-se aqui a palavra “a gente” como sendo todo um conjunto envolvendo tanto a escola quanto o Movimento social.

Outro aspecto destacado nos depoimentos das educandas, refere-se à ausência de projetos associados às atividades agrícolas como forma de aproximar os jovens da vida no campo, bem como, de produzir conhecimentos voltados para a compreensão da realidade do campo. Nos depoimentos dos interlocutores, identificou-se que, para a compreensão da realidade foram consideradas apenas as atividades pontuais de exemplificação do cotidiano dos educandos na produção de conhecimento associados ao conteúdo curricular da escola.

Dessa forma, entende-se que, em partes, há a construção de práticas educativas de pesquisa realizadas na escola, pois os depoimentos dos sujeitos demonstram a existência da construção de dados a respeito da realidade do Assentamento 17 de abril. No entanto, é necessária ainda a construção de práticas educativas que analisem criticamente essa realidade na formação dos sujeitos que passam pela educação defendida pelo MST. Segundo Molina e Sá (2015, p. 237),

[...]a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural.

Nessa perspectiva, a educação do campo precisa desenvolver a habilidade da pesquisa para que os educandos possam produzir o conhecimento da organização social, assim como, dos mecanismos que a compõe, sobretudo em relação a dominação e subordinação das classes sociais. Além disso, outro ponto importante destacado por Molina e Sá (2015) trata da educação do campo está na compreensão dos alunos que frequenta a escola no campo a respeito da produção agrícola e dos conhecimentos relacionados com as atividades do campo (agricultura,

agronegócio, industrialização, alimentação saudável, uso do agrotóxico, etc.), e ainda do projeto de sociedade articulada a questão agrária, mais especificamente da reforma agrária.

O esforço voltado à construção do conhecimento articulado com a realidade é um dos vários princípios políticos e pedagógicos da proposta de educação do MST, visando a melhor discutir a construção das práticas educativas da UELMA dedicou-se os próximos textos a investigar os princípios da educação do MST incorporados ao projeto pedagógico da escola.

5.1.2 O processo de construção do conhecimento e sua relação com a realidade dos educandos

A construção de práticas educativas que considerem o contexto dos sujeitos que vivem no campo é um dos princípios pedagógicos da educação pensada pelo MST, pois, quando se pensa a construção do conhecimento tendo como ponto de partida a realidade do sujeito, se permite uma compreensão mais profunda das condições sociais, políticas, e econômicas e culturais na qual o sujeito está imerso, contribuindo com sua uma educação que auxilia na libertação das correntes alienantes em relação ao contexto macro e micro das relações sociais que faz parte.

Nesse sentido é imprescindível a escola auxiliar na orientação do ideário de vida das pessoas e incluindo nesse processo instrumentos culturais para leitura mais precisa da realidade em que vivem. Segundo Caldart (2004), auxiliar na construção da visão de mundo é necessário: caracterizar as concepções que educandos e educadores carregam em si; e, construir raízes históricas nas pessoas, fazendo as se sentirem parte desse processo histórico. Assim, será possível levar os educandos e educadores a “[...] tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.” (CALDART, 2004, p. 25).

Considerando a importância da prática educativa como “construção do conhecimento e sua relação com a realidade dos educandos”, passou-se a analisar a construção das práticas educativas da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves na busca de encontrar nelas a relação com os princípios pedagógicos da educação do MST, e conseqüentemente do Campo. Segundo relatos da gestão e dos educadores, os conteúdos pensados na escola consideram a realidade dos educandos, conforme demonstram os depoimentos:

*[...] a gente programa uma atividade tipo um reflorestamento, a gente sai e faz o reflorestamento, ano passado a gente [...] teve a feira cultural que a gente envolveu tanto a comunidade como os alunos e também os professores, eles pegaram vários temas dentro da alimentação saudável e aí foi feito **pesquisa decampo**, feito mais através da própria pesquisa de campo. Então*

*alguns professores levam para a pesquisa de campo, outros para quintal produtivo, outros foram para o cinturão verde, então assim é **voltado para a própria realidade do assentamento**, aí depois tem os resultados. (GE, Entrevista, 2019).*

*[...] assim a SEDUC ela está mandando uma grade curricular para a gente, só que eu vou te dizer, eu não sigo totalmente, porque é totalmente diferente da realidade dos alunos, então eu sigo algumas coisas, muito pouco na verdade. [...] E, também eu vou pelo livro didático, sigo o livro, então **eu pego um pouco da grade curricular da SEDUC, eu pego um pouco da minha experiência, e eu pego um pouco do livro.** [...] procuro quando possível está relacionado com essa realidade...por exemplo, quando eu trabalhei o pré-modernismo que tem aquela obra do Euclides da Cunha, da Guerras de canudos, aí o que é que eu faço, lá o que foi que aconteceu? Foi muito parecido com o MST, o que aconteceu lá é o movimento do MST. (EH, Entrevista, 2019).*

*[...] **A gente segue uma matriz curricular** que é determinada pela SEDUC é o nosso eixo principal. Então **a partir dessa Matriz aí a gente faz algumas variações e adequações à realidade dos alunos** em que a gente o pega situações deles o **dia a dia do cotidiano** trata como é dentro de um determinado conteúdo é basicamente isso. (EE, Entrevista, 2019).*

*[...] na questão da definição de conteúdo, **a gente já recebe uma programação que já vem da SEDUC**, que se a gente não obedece segundo os parâmetros deles eles mandam notificações. Além de obedecer aos parâmetros da SEDUC, o professor tem uma pequena liberdade de organizar, mas eu particularmente sigo o conteúdo programático do livro didático e dentro desses assuntos e com **as turmas eu vou observando, durante o percurso, vou vendo com eles o que que é mais próximo da realidade** o que que eu vou entrar um pouco mais. (ECN, Entrevista, 2019).*

Ambos depoimentos deixaram claro que, a princípio, o conteúdo nas práticas educativas da UELMA segue um plano predeterminado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC, a partir dessa matriz curricular pensado para o Ensino Médio, no entanto, os educadores vão adaptando os conteúdos à realidade dos educandos. Esta pode ser vista como uma contradição marcante no processo de formação dos educandos que estudam em uma escola do campo, principalmente em um assentamento.

A Escola encontra-se imersa no modo de produção capitalista que internalizam a ideia de formação a partir de um currículo pensado de cima para baixo, sem questionamentos, sem associação a realidade a qual fazem parte, tornando a educação um processo mecânico de memorização de conteúdos com o intuito de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, contrapondo-se à formação pesada pelo movimento, comprometida com a transformação social e de uma formação humana integral, não apenas para o mercado.

A gestão traz em seu depoimento alguns pontos a serem destacados como atividade de reflorestamento da comunidade assentada, alimentação saudável e ainda a realização de

pesquisa nesse processo como meio de produção de dados que considere a realidade campesina dos educandos. A educadora EH descreveu uma prática em tríplice relação entre a matriz curricular, o livro didático e sua experiência docente.

Em seu exemplo, considerou a atuação dos movimentos, destacando uma obra específica em que se trabalha a Guerra dos Canudos, discutida na obra de Euclides da Cunha, que traz aspectos parecidos com o que são vivenciados pelos sem-terra, associado à luta pela terra. Tanto o educador EE quanto ECN descreveram que, além de associar suas práticas educativas à matriz curricular da SEDUC, procuram discutir também o dia-a-dia do educando.

Apesar de não estarem atentos ao planejamento pedagógico das atividades da escola, os educandos destacaram pontos relevantes que ajudam na compreensão sobre a construção do conhecimento em relação a realidade, como se pode observar:

*[...] sim! Porque assim na questão da estatística, que o professor trabalha com a gente é para a gente ter a noção dos percentuais, de cada tema! Tipo a alimentação! E saúde, aí tem ralação sim com a nossa realidade! [...] no ano passado a gente trabalhou, foi na feira de ciência, na nossa sala nós **ficamos com fast food**, que a gente falava das comidas que não eram saudáveis, aí a gente estava explicando para as pessoas que o fast food é um tipo de alimento que não é saudável! (EO, Entrevista, 2019).*

*[...] alguns sim, porque envolve todos os alunos, só não a do aniversário mesmo porque envolve mais o pessoal da comunidade mesmo, **nem todos são daqui, são da Chapadinha, aí nem todos se envolvem.** [...] a maioria dos professores comentam sobre a nossa realidade, sempre falam **dão exemplos daqui da comunidade**, um pouco de tudo. (EC, Entrevista, 2019).*

As educandas demonstraram em suas respostas pontos em comum e outros divergentes, pois entre elas há uma concepção de relação com a realidade e conteúdo que variam. Para EC há uma relação com a realidade através de exemplos dados por parte dos educadores no momento de discussão dos conteúdos em sala de aula, associando essa inter-relação com as atividades de sala de aula. A educanda EO explicitou ainda que quando a escola promove ações voltadas a realidade do assentamento, nem todos se envolvem, demonstrando que há um certo distanciamento entre os assentados e os não assentados.

EO afirmou também que existe uma relação do conteúdo com a realidade, a exemplo da feira de conhecimentos em que a temática discutida era alimentação saudável, destacando comidas rápidas e prejudiciais à saúde, *fast food*, como exemplo desse tipo de alimento.

Nesta discussão sobre a relação entre o conhecimento e realidade, os depoimentos dos moradores do assentamento, assim como, do representante do MST trazem novos pontos a

serem destacados na investigação, uma vez que trazem exemplos que demonstram que este processo transcendem os muros da escola, como podemos verificar nos relatos a seguir,

*[...] teve até o projeto no ano passado sobre os **quintais da comunidade**, que foi feito também **pesquisa** o que os assentados e os acampados que tem um acampamento logo aqui! E aí foi feito um trabalho também sobre o plantio de quintais também, aí foi trabalhado o que eles plantavam o que eles **consumiam durante esse período**. (MF, Entrevista, 2019).*

[...]aí quando eles se reúnem...tem umas pessoas que era da Chapadinha que ele era também daí...eu não sei se é uma pessoa de cada grupo que é convidado para ir para as reuniões. [...] eles se reúnem no conselho eles passam para as pessoas, o meu grupo é o da Chapadinha, mas agora ele faleceu e eu não sei se já colocaram outra pessoa. (MA, Entrevista, 2019).

*[...]“**alimentação saudável**”, tem período do ano que a gente discute a alimentação. [...]por exemplo os **dez anos do 17 de abril**, aí a filosofia vai discutir a organização da comunidade o empoderamento, como é que as estrutura de poder, a história ai discutir a história do assentamento a construção, como é que foi a construção dessa escola, a construção do chafariz, a conquista da água, da energia, da estrada, como é que se deu esse processo ai vamos caçar foto, filmagem desse momento, e mostra pra comunidade e faz uma culminância com toda a comunidade. (MS, Entrevista, 2019).*

Observou-se que os moradores do assentamento trazem em seus depoimentos pontos bem diferentes sobre a relação entre conhecimento e a realidade. Na visão de MF, esta articulação se dá com a realização de atividades que busquem compreender a forma em que a comunidade produz, se organiza, etc., dando exemplo de um projeto que realiza pesquisa entre os assentados e acampados sobre os quintais produtivos, sobre “seus quintais”, o que plantam e consomem durante certo período.

Já a moradora MA descreveu que essa relação está na realização de reuniões que visam discutir as condições de aprendizagem dos alunos através do conselho (escolar, classe), deixando a comunidade ciente das questões que envolvem a UELMA. Ambas respostas foram relevantes, no entanto, por não estarem diretamente voltadas ao planejamento pedagógico curricular da escola, associam a construção das práticas educativas à realidade do campo através de ações desenvolvidas na própria comunidade, não deixando claro a participação da UELMA nesse processo.

Na visão do representante do MST, as feiras de conhecimento é um exemplo da relação da realidade com o conteúdo, destacando o tema alimentação saudável. No depoimento, o interlocutor demonstrou também, como os professores fizeram a abordagem dos conteúdos durante o evento comemorando os dez anos do Assentamento 17 de abril. As diferentes áreas

do conhecimento (no caso Filosofia e História) buscaram discutir as questões em torno da organização e do empoderamento da comunidade, na história de luta pela terra, da água, na construção da escola, etc., demonstrando a relevância deste projeto de educação pensada pelo MST, voltado à compreensão dos educandos como sujeitos históricos. No entanto, não conseguimos identificar com clareza a perspectiva descrita por MS nos depoimentos dos demais sujeitos investigados.

A relação entre a realidade a produção de conhecimento de uma escola não é tarefa fácil de se realizar, sobretudo em meio as contradições existentes na sociedade capitalista, que reflete nas políticas educacionais e nas práticas educativas da UELMA, em que foi possível percebermos que a realidade está associada ao conteúdo através da discussão sobre o dia a dia dos educandos dentro das disciplinas escolares.

No entanto, para realizar de maneira efetiva essa relação é importante, segundo Pistrak (2017, p. 185-186), a utilização do sistema de complexos do ensino, no qual a coletividade e o papel do docente é fundamental nesse processo, deve considerar três momentos: *primeiro*, exigir da sua matéria a ideia fundamental do complexo, voltando-se a construir práticas educativas em que o primordial fosse a produção do conhecimento a realidade dos educandos; *segundo* deve apresentar a si mesmo a melhor forma de ordenar e adequar seu material, decidindo qual o lugar e o papel de sua disciplina, construindo um programa de trabalho da disciplina para um dado ano. Sendo possível centralizar o papel do conhecimento na compreensão crítica da realidade dos educandos, associando sentido macro e micro social; *terceiro* momento é debater em um coletivo pedagógico (ou conselho escolar), a serem modificados e descidos para compor um plano geral de trabalho.

Assim “apenas a discussão coletiva dos programas específicos e sua subordinação a ideia geral do complexo para garantir o sucesso do trabalho”. (PISTRAK, 2017, p.186) Elemento este fundamental para se construir um planejamento pedagógico onde as diversas áreas do conhecimento possam em conjunto construir um inventário das possibilidades que a realidade proporciona na produção do conhecimento, apontando estratégias de aprendizagem entre os educadores que ajudem os educandos a intervir diretamente no meio em que vive.

Nesta perspectiva, a realidade da comunidade passa a ser ponto de partida do planejamento pedagógico das práticas educativas e dos conteúdos escolares. Neste caso, os planos precisam ser elaborados com temas que respondam às seguintes perguntas: 1) *quais são atualmente os maiores problemas do assentamento?* Por exemplo: É a questão da produção? É o relacionamento entre as famílias? É o não entendimento sobre o trabalho coletivo? etc.; 2) *quais destes problemas podem/devem ser associados no currículo escolar como temas*

geradores, de modo que os educandos e educadores possam ajudar a encontrar soluções? Por exemplo: que contribuição a escola poderia dar para a solução dos problemas estudando sobre ele?; 3) qual será o início do trabalho neste ano, e, o que traria resultados mais significativos para a comunidade? *O que causaria maior interesse e entusiasmo nos educandos?* 4) quais destes temas já foram de alguma forma estudados? Quais as características das séries com as quais vamos trabalhar? Que interesses e necessidades específicas têm os educandos na faixa de idade em que se encontram? (MST, 2005, p. 55). São muitas as perguntas, desafiadoras também, no entanto se não forem feitas, não será possível encontrar respostas a elas.

Além da coletividade nos planejamentos pedagógicos da UELMA e a possibilidade de utilização do sistema de complexos, pode-se destacar ainda a realidade do campo pensada pelo MST com a produção de conhecimentos humanamente significativos, em que o estudo deve ser um princípio organizativo que reforça a relevância do conhecimento da realidade, tornando o sujeito desse processo participante ativo na transformação do seu contexto social. Portanto,

O MST espera que suas escolas que desenvolvam em seus educadores e educandos o valor da apropriação e produção seria de conhecimento; que reconheça e desenvolvam diversos tipos de conhecimentos; que façam questões da realidade (no sentido mais amplo possível do termo) a base da produção destes conhecimentos; [...] espera dos educadores que saibam construir, coletivamente, métodos de ensino que garantam o aprendizado não apenas de conhecimentos sem si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de apreender a complexidade cada vez maior das questões da realidade (local, nacional, mundial, global...) em que vivemos. (MST, 2001, p.52-53).

Relacionar o conhecimento à realidade em movimento ajuda a construir práticas educativas que fortaleçam a formação crítica dos educandos e, para que isso se concretize, é necessário o auxílio dos educadores na busca de novas uma estratégia de planejamento e seleção dos conteúdos associados aos princípios do MST, que visam a problematizar a realidade macro e micro do homem e da mulher do campo.

Na UELMA há um esforço de se trazer a realidade do campo através das discussões em sala de aula, através de atividades articuladas entre a matriz curricular e alguns aspectos a serem acrescentando nesse conteúdo. No entanto, a imposição das políticas curriculares torna-se um entrave ainda maior desse processo, que desmotiva o professor a construir alternativas teórico-metodológicas que considerem a realidade do educando, tornando-os sujeito no processo de produção do conhecimento a partir da sua realidade.

Analizando a fala das educandas, percebe-se que é importante a escola construir estratégias pedagógicas diversificadas para estabelecer uma relação entre os conteúdos e a

realidade, buscando sair um pouco das paredes da sala de aula e adentrar cada vez mais na realidade concreta do campo. Dessa forma, é necessário estreitar ainda mais a relação entre a realidade assentada com a realidade campesina entre os educandos, desconstruindo assim a ideia de separação entre ambos os contextos, mostrando a existência de uma macroestrutura nesse processo de territorialidade denominada Campo.

A partir dos depoimentos, percebe-se a importância de se discutir mais sobre o conceito de campo nas diferentes atividades e abordagens desenvolvidas na escola, para que os educandos que não fazem parte do assentamento possam também se ver enquanto sujeitos pertencentes ao campo, com características socioeconômicas e culturais semelhantes aos assentamentos. A relação existente entre a realidade do campo e da produção do conhecimento necessita também compreender as lutas que envolvem o contexto social desse campo, segundo D'agostini (2011, p.161-162),

A realidade atual do campo brasileiro pode ser *descrita por suas contradições*, dentre as quais destacam-se a *luta pela terra*, por outro lado, o *predomínio do agronegócio*, por outro, e a *luta de classe* que se estabelece entre essas duas forças. Ambas *apontam para projetos de sociedade* que se confrontam: um alicerçado na *propriedade privada e na exploração do trabalho alienado*; e outro pautado no socialismo. Cada um desses projetos de sociedade exige um projeto educacional diferente. (Grifo nosso).

As contradições existentes no campo podem ser vistas desde a luta pela terra e o crescimento do agronegócio, em que ambas trazem projetos de sociedade diferentes e contrapostos, de um lado, defende-se a propriedade privado e a exploração do trabalho, do outro lado, a luta pela terra e pelo socialismo, ambas defendem projeto educacionais diferentes

Ao provocar no educando questões que muitas vezes passam despercebidas na construção das práticas educativas na escola, sejam elas de assentamento ou não, potencializa a formação crítica, tornando possível o pertencente por parte dos educandos na produção do seu conhecimento, dessa forma esse conteúdo passa a ser relevante em sua realidade.

Para D'Agostini (2011, p. 170) “a categoria “realidade”, que em alguns momentos, é entendida como cotidiano (o dia a dia), ou seja, somente no plano do imediato, o que é mais fácil e simples de ser reconhecido”. Ou seja, o cotidiano muitas vezes é referência primeira de realidade no ensino aprendizagem dos educandos. No entanto, segundo a autora, é necessário para formação crítica dos educandos compreender que essa categoria “[...] estrutura a vida, é todo o mundo objetivo, é tudo o que exige materialmente, portanto possível de ser reconhecido, refletido na consciência do homem. [...] exige atualizações e compreensão dos fatos políticos e

econômicos” (D’AGOSTINI, 2011, p. 170). Compreender a realidade a partir desse olhar crítico ajuda a entender que essa construção não se dá isoladamente, mas também nas relações coletivas dos sujeitos nas práticas educativas.

5. 1. 3 A dimensão do trabalho coletivo nas práticas educativas da UELMA

Dentre os princípios da educação do MST, o trabalho coletivo é relevante porque ajuda a construir a aprendizagem individual e coletiva dos sujeitos sociais, fortalecendo com projeto de sociedade que almeja uma transformação social e humana. Dessa forma, na educação pensada pelo MST, as práticas educativas não são construídas de maneira isolada, mas dentro de um projeto coletivo que envolve os educandos, educadores, as famílias e os movimentos sociais, pois segundo o MST (1997, p. 22), “um professor ou uma professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação estes princípios pedagógicos que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam. ”

Neste caso, o trabalho coletivo é um fator que traz empoderamento na construção de uma educação que visa a formação crítica dos sujeitos com intuito de promover a transformação social dos sujeitos, bem como, para criação de um coletivo pedagógico e formação permanente dos seus educadores e educamos. No caso específico das práticas educativas da UELMA, constatarem-se algumas iniciativas que apontaram nessa perspectiva a partir dos depoimentos da gestão e dos educadores:

[...] o quadro administrativo da escola todo ele desde a direção até o vigia, o zelador, com exceção dos professores, é pela comunidade né? Então assim tem toda uma preocupação, a gente chama a comunidade para discutir e tal e decidir junta, tem essa preocupação coletiva. Tanto dos projetos como de algumas questões mais administrativa mesmo. (GE, Entrevista, 2019)

[...] assim, até o ano passado quase todos os projetos que a gente fazia era interdisciplinar, por exemplo um projeto só e todas as disciplinas trabalhando.[...] por exemplo a biologia, o que foi trabalhar na biologia foram as plantações, os dez anos na geografia, aí o professor foi trabalhar o terreno, levando todo mundo para conhecer o terreno, [...] o professor de história trabalhou com os movimentos sociais, e assim a gente relacionou o tema dez anos, todo mundo na sua área, mas todos trabalhando junto. Ai no final cada um fez a sua apresentação. (EH, Entrevista, 2019).

[...]a gente tem uma parceria em tudo que a gente faz, a escola tem uma parceria com a comunidade né. Vai fazer qualquer trabalho antes tem um momento da gente. [...]faz projetos voltado também para a comunidade, toda atividade nossa tem um certo direcionamento né para as atividades no campo [...] a gente conversa com os moradores a associação que representa eles,

então eles não recebem todo um trabalho de pesquisa, aí no final quando termina o trabalho temos os resultados que disponibiliza para eles. (EE, Entrevista, 2019)

*[...]geralmente, **os trabalhos que são realizados pela escola eles procuram envolver vários professores**, e os professores procuram muito se ajudar aqui, isso é inegável [...] todos os professores que se encontram no dia de alguma forma ajudavam. Inclusive **ex professores da escola voltaram pra ajudar também [...]**. Em relação aos professores e a escola, quando ela faz um projeto ela quer que todos os professores participem nem que a gente faça projetos associados um professor com outra disciplina, mas que todo mundo participe. (ECN, Entrevista, 2019).*

Segundo os relatos dos educadores, há um esforço da equipe pedagógica para a construção de um trabalho pedagógico coletivo que busca, em primeiro lugar, voltar suas ações para a comunidade. Segundo a gestão (GE) da escola, essa coletividade se dá no momento em que a escola se propõe a abrir as discussões e decisão para a comunidade, indicando o quadro de funcionários, com a exceção dos professores, cuja oportunidade de participação nas decisões ajuda a fortalecer o coletivo.

Na visão da educadora EH e do educador ECN, essa construção coletiva está relacionada às práticas educativas construídas em parceria com os diversos docentes da UELMA, procurando fortalecer um trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento, portanto, o coletivo pedagógico está na parceria entre os educadores e a escola. O educador EE, apesar de não explicitar diretamente a relação entre os educadores na construção desse coletivo, destaca que essa união está na parceria entre a escola e a comunidade, quando as atividades são pensadas a partir do contexto da escola, com a participação da comunidade, tanto nas decisões, quanto na condição de objeto de estudo e ainda como alvo das ações pedagógicas da escola.

Um aspecto interessante a ser considerado é que, na visão dos educadores, a concepção do trabalho coletivo está restrita às questões didático-pedagógica, não considerando, portanto, a participação direta dos educandos e da própria comunidade neste processo de construção coletiva. Dessa forma, não foi possível identificar de maneira convicta a participação direta da comunidade no processo de construção dessas práticas educativas que, de certa forma, estão como espectadores dessas práticas. Entretanto, há uma participação da comunidade em decisões administrativas, a exemplo na escolha dos funcionários da escola.

Essa concepção de trabalho coletivo na UELMA restrito às questões pedagógicas, descrita pelos educadores, também está presente na visão das educandas, quando trazem em seus depoimentos a ideia de coletividade com relação a sala de aula.

*[...] no tempo que eu estudava era, **era bem unida as turmas!** Era separada em grupos! **La fazer um trabalho separava em grupos!** Mas não todo mundo ao mesmo tempo, era tipo em cinco grupos de quatros. Separava por rua, cada grupo ia para uma rua! **Os alunos eram que organizavam a sala! E os professores só instruíam os alunos,** não se metia muito não! (EEG, Entrevista, 2019)*

*[...] eu acho a **minha classe muito unida**, a gente não tem discordância! Não tem essa coisa de dizer: - ah! Eu não quero ficar com tal pessoa! Nossa sala é muito unida, a **gente trabalha junto com as coisas**, e agora está tendo um projeto da professora de português que é falando sobre os sertões aí a gente está trabalhando todo mundo, e a gente está organizando uma bela apresentação. (EO, Entrevista, 2019).*

*[...] **na escola, não que eu saiba...só mesmo pela comunidade que se junta para fazer algum tipo de projeto.** [...] tem **um grupo do pessoal do assentamento que eles fazem um projeto lá no cinturão verde** de cultivar alguns tipos de plantas, para ter alimento para o pessoal daqui. [...] eu acho que só quem entra é a nossa merendeira, que ela participa. [...]que chamem nós alunos, não, eu não sei lhe dizer por parte dos professores e coordenadores. (EC, Entrevista, 2019).*

No relato das educandas, pode-se destacar dois pontos sobre o trabalho coletivo: primeiro, é a compreensão de trabalho coletivo no que tange a sala de aula, como explicitado por EEG e EO, ao descreverem que suas turmas eram unidas e faziam o trabalho sem discordar ou criar conflito, criando um consentimento no espaço da sala de aula relacionada as atividades pensadas pelos educadores e executadas pelos educandos; o segundo ponto, o trabalho coletivo está associado as ações realizadas na comunidade, como podemos observar no depoimento da educanda EC, que não percebe coletividade na escola, mas sim na comunidade, exemplificando com projetos que leva os agricultores a produzir no cinturão verde do assentamento e que a única pessoa que participa é a merendeira da escola. EC destaca também que nessas atividades não vê a participação direta dos educandos em relação ao planejamento da escola e que não sabe descrever se há essa coletividade por parte dos docentes e coordenadores.

Neste processo, analisou-se também nos relatos da moradora do assentamento e do representante do movimento social que existe o trabalho coletivo não somente no espaço da comunidade, mas também na escola, pois ambos trabalham juntos. Em seus depoimentos destacamos os seguintes aspectos,

*[...] o trabalho coletivo assim ...por exemplo assim uma festa junina que está tendo agora, **os professores tão sempre incluindo os alunos**, trabalhando as danças com eles. Eu acho que isso aí é muito importante porque **o aluno estando junto com o professor e, os funcionários é muito bom também.** Eu acho que ele se expande mais assim[...]O aluno, ele tanto a gente como funcionário com os alunos e os professores também que **eles têm a união de***

parceiro de estar juntos, acho que isso é muito importante isso. (MF, Entrevista, 2019).

[...] a preocupação da escola sempre foi aprovar as coisas no coletivo, tem coisa que acontece que a gente traz pra escola porque a gente acredita no coletivo, por exemplo planejamento dos professores com as escola, eu não consigo fazer se não for em processo coletivo ou naquela aproximação da área do conhecimento ou no coletivo há vamos decidir os processos avaliativos' tem que ser no coletivo [...] a gente tem dentro da comunidade um setor de educação que discute, que debate, a gente tem dentro da comunidade um processo de aprovação de algumas coisa dentro da escola, vamos dizer temos problema de droga aqui, então a comunidade é direta mesmo, a comunidade teve dentro da escola, guarnecendo a escola pra não chegar a droga, mas ao mesmo tempo a gente chama gestores públicos que são perito nisso para dar palestra, fazer seminário debater. (MS, Entrevista, 2019).

A moradora MF afirma a existência de um trabalho coletivo envolvendo educandos e educadores na realização de algumas atividades na escola, assim como, da parceria existente entre estes e os funcionários. Descreve ainda que esta interação coletiva entre ambos é um fator importante no seu ponto de vista. Nas colocações de MS (representante do movimento), existe uma coletividade muito forte na UELMA que busca discutir e decidir coletivamente as questões da escola, descrevendo que há um setor de educação que debate sobre a educação dentro da comunidade. Exemplifica ainda que se houver a existência de problemas como as drogas a comunidade de maneira ativa intervém para resolução deste problema. Portanto, para estes interlocutores da pesquisa, a coletividade na UELMA está evidente na participação dos diversos sujeitos da comunidade interna e externa da escola.

Uma das características que identifica a educação do MST é a constituição de coletivos em níveis locais até as nacionais, com o intuito de mobilizar e refletir sobre a escola nos acampamentos e assentamentos de modo a somar as equipes organizadas junto de representação de educadores e outras pessoas da comunidade que demonstram aptidão para essa questão. Essas equipes locais configuram-se como articulação das áreas de Reforma Agrária entre si, ampliando-se para regiões, chegando a Coletivos Estaduais e Nacional de Educação do MST. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502). Tais coletivos de educação possuem a tarefa de discussões específicas que,

[...] fortalecem o princípio organizativo de que a questão da educação, bem como outras questões da vida social assumidas pelo MST, deve ser pensada e implantada de forma coletiva. É uma lógica que implica tarefas a serem realizadas pelas pessoas, mas mediante um planejamento e uma leitura de conjuntura feita por um coletivo. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 503).

Para o MST, o desenvolvimento das práticas educativas está relacionado à construção de coletivos que busquem fortalecer as questões sociais assumidas pelo movimento, sendo que estas atividades devem ser pensadas e realizadas mediante o planejamento coletivo. Na UELMA, segundo relatos da gestão é possível haver um coletivo para discutir questões administrativas e para os educadores esse coletivo está na parceria existente entre educadores e atividade voltadas à comunidade, ou seja, a escola ainda não possui um coletivo de educação com base no MST, mas demonstra estar em fase de construção dessa equipe.

Nas descrições sobre trabalho coletivo feita pelos participantes da pesquisa, observou-se que há necessidade de se ampliar mais a participação dos educandos na construção das práticas educativas e no planejamento das atividades pedagógicas da UELMA, pois as educandas resumem a coletividade apenas na sala de aula e não na relação entre a comunidade externa e interna da UELMA (assentamento, educadores, coordenação, educandos, etc.). É importante lembrar que um dos princípios pedagógicos da educação do MST, assim como, da educação do campo, é a combinação dos processos pedagógicos individuais e coletivos, onde,

[...] o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece, [...] se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais. Quer dizer não é só a relação professor- estudante que educa; também a relação entre estudantes e entre educadores/educadoras, acaba se transformando em relação educador-educando. Todos aprendendo e ensinando entre si. É isso que também quer dizer aquele outro princípio que todos conhecem: *o coletivo educa o coletivo*. (MST, 1997, p.23, grifos do autor).

A construção coletiva das práticas educativas deve considerar as relações entre educando-educanda, educador - educadora assim como educador (a) - educando (a). Acrescenta-se também a importância de um coletivo que considere a comunidade onde a escola está inserida.

5.1.4 O processo de organização dos educandos no contexto das práticas educativas da UELMA

Na educação do campo e do MST, o processo de formação integral do sujeito assume um caráter de omnilateral¹⁵, trabalhado as várias dimensões da pessoa humana, tendo como

¹⁵ Segundo Frigoto (2012, p. 267), Omnilateral vem do latim e significa “todos os lados ou dimensões”, dessa forma, a “[...] Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”

base a realidade social em que a ação humana vai acontecer, o fortalecimento da autonomia dos educandos. Dentre essas dimensões, destaca-se a formação organizativa que leva o fortalecimento da auto-organização dos educandos prática educativa no processo de aprendizagem. (MST, 1996).

Considerando essa discussão, é necessária uma reflexão sobre a organização nas escolas, pois, ao contrário do que se pense, existe sim uma organização nas escolas tradicionais. Segundo Pistrak (2018, p. 222), “dois aspectos estão na base da auto-organização infantil da escola burguesa: seu autoritarismo e seu absolutismo rígidos, vindos de cima (ou de quaisquer outros meios) com suas leis imutáveis”. Dessa forma, os educandos ajudam a manter o autoritarismo do professor e de uma hierárquica cadeia de funções e tarefas distribuídas entre os educandos, que jamais podem mudar, imutáveis, caso não seja absoluta e obedecida passa a ser visto com desrespeito a formação e estrutura educacional de ensino.

Com o intuito de compreender esse princípio político-pedagógico na educação do campo e do MST, busca-se analisar a auto-organização dos educandos na construção das práticas educativas da UELMA, a partir do depoimento dos sujeitos da comunidade externa e externa da escola. Neste aspecto, segundo a gestão e dos educadores da UELMA, a organização dos educandos encontra-se em processo de formação, adotando pequenas iniciativas que levem os educandos a participarem das ações na UELMA, conforme demonstram os depoimentos:

*[...] a gente conseguiu **fazer de organização, mas é interna aqui da escola** que é mais coletivo são os líderes de turma, a gente não chama de líderes, são **dois coordenadores de cada turma**, um homem e uma mulher para poder aqueles alunos de cada sala ser responsável lá por aquela turma, **levando e trazendo informações** para não sobrecarregar só uma pessoa, um processo de autogestão na verdade onde eles estão organizados dessa forma. [...] e aí o que eles sentem **necessidade de chamar a direção ou os próprios professores, eles têm essa abertura** de estar vindo aqui e dizer os problemas, ou dizer se não estão satisfeitos também. E que tudo é deixado livre para eles. Quando é feito a escolha a gente explica a função deles na verdade, que é para estar dando suporte. (GE, Entrevista, 2019).*

*[...] não **tem grêmio estudantil**. Se eu não me engano o MS já tentou formar. **Tem assim o líder de turma**, mas grêmio estudantil não tem não. [...]MS vai no início do ano nas turmas aí escolhe, **mas é aquela pessoa que por exemplo, precisa de uma reivindicação da turma aí é a pessoa que vai lá falar**, as vezes entregar algum documento, um aprova, aí essa pessoa fica responsável por isso aí. (EH, Entrevista, 2019).*

*[...]**infelizmente não**. Eles não têm essa iniciativa, a gente já tentou fomentar, a gente começa, mas não sabe o que é... **uma questão rotativa tão ali por pouco tempo vamos lá faz o ensino médio sai** e aí vai mudando né renovando aluno saindo entrando alunos, mas não tem. (EE, Entrevista, 2019).*

[...] sinceramente não... se tem, eu desconheço, não sei nem identificar quem seriam esses alunos. Eu sei que são meio que cabeça de turma que se você precisar mandar algum recado para a turma aquela/ aquele aluno que você pode contar, mas em termos de votação, ou decisão, escolha... desconheço. (ECN, Entrevista, 2019).

A partir dos depoimentos da gestão e dos educadores, observou-se que a organização dos estudantes é compreendida como uma forma de auxiliar no comportamento dos educandos, do controle, da responsabilidade por algumas questões de insatisfação das turmas onde os líderes de turma passam ter abertura para reclamar das suas insatisfações. No entanto, para os educadores EE, ECN e em parte pela educadora EH, na UELMA não existe auto-organização dos educandos. Alguns descrevem que essa questão está associada à criação de Grêmios e instâncias de participação dos educandos nas decisões da escola, outros associam a coordenador de turma.

Esta visão demonstrada pelos educadores e gestão da escola acerca da auto-organização dos estudantes na UELMA também foi compartilhada pelos educandos. Na visão dos jovens, a auto-organização estudantil ocorre através da escolha de líderes, acrescentando que há pouca orientação por parte dos educadores, gestão e coordenação que fortaleçam a autonomia estudantil no que tange a organização, conforme demonstram os depoimentos:

*[...] na escola, cada um na sala tem os representantes da sala e **quando assim na sala está tendo algum problema**, a gente vai conversar com eles e, **eles vão na direção conversar com a direção**, e a direção vai tentar fazer com que melhore entendeu? Com que organize bem melhor! [...] a turma é que escolhe! A gente vota... são dois um menino e uma menina! (EO, Entrevista, 2019)*

*[...]tem. São dois de cada sala, é tipo um grêmio aqui. [...] a gente assim, eles não falam muito para a gente fazer essas coisas, as vezes a gente até pensa em fazer alguma coisa aqui na escola só que tem as aulas, algumas vezes não pode atrapalhar as aulas, **ai a gente fica meio que se saber se pode ou não pode fazer**, porque tem a data, ai se nós for levar pela data nós não sabe como fazer totalmente o projeto. (EC, Entrevista, 2019)*

*[...] na parte da quadrilha só quem participa é nós mesmo [...] todo mundo se ajunta, **indica quem pode estar fazendo a coreografia para a gente e poder fazer a quadrilha**. A parte da quadrilha é nós mesmo que faz. [...] também na feira de conhecimento, o professor dá o assunto que é para a gente falar, **a gente faz a nossa pesquisa e ai nos pede vez enquanto um conselho para ver se está certo ou não**, e os seminários também **a gente faz tudo**. (EC, Entrevista, 2019).*

As educandas, assim como os educadores, descrevem que a organização estudantil está diretamente associada a coordenadores e líderes de turmas, os quais são pontes de diálogo entre

a sala de aula e a direção da escola. Quando estes passam a ser responsáveis por levar as informações com o intuito de serem resolvidos. Na descrição de EO fica perceptível que a autonomia dos estudantes nessa organização está apenas em levar as informações, não havendo uma participação mais ampla do processo e construção das possíveis soluções do problema.

No depoimento da educanda EC, podemos destacar dois pontos muito importante, ao analisarmos a questão e auto-organização estudantada UELMA: primeiro, é o desejo de realizarem algumas ações mais organizadas e firmes nas atividades da escola, no entanto, entende que, como a instituição escolar é um local de “transmissão de conhecimento” através das aulas, não vê espaço e tempo para exercerem outras funções que ultrapasse a de aluno espectador; segundo, é que para a estudante a organização dos educando está limitada a execução de tarefas pedagógicas, tal como feira de conhecimentos, seminários e pesquisa, demonstrando também que em atividades como as festividades os educando passam a ter mais espaço no planejamento da coreografia.

Os depoimentos das moradoras do assentamento e do representante do MST também reafirmam a visão descrita anteriormente pelos educadores, gestão e educandos acerca da auto-organização dos estudantes. Para eles, o processo de organização dos alunos está associado à escolha de líderes de turma. Além disso, destacam essa iniciativa de organização acrescentando outras questões, como o PROJOVEM, como explicitam os seguintes depoimentos,

[...]assim todos os anos o terceiro ano, tu tens os alunos que se dedicam em estar organizando a festa no final do ano deles! E a festa junina deles, tudo é por conta deles... ajeitam os pais faz a ... por exemplo um mingau, a paçoca, os pais que ajeitam, entre si se organizam. [...] entre eles mesmo, eles decidem e também tem o aluno mesmo que fica tipo conselheiro da sala também tem. (MF, Entrevista, 2019).

[...] tem porque, a [secretária] aí tem uns alunos, que tem uns professores dela da chapadinha agora eu não sei se eles se reúnem que é na parte da manhã. [...] eles se reuni eu não sei é o nome, esqueci... PROJOVEM, aqui do assentamento mesmo. Mas não está tendo agora não. (MA, Entrevista, 2019),

[...] a gente já tentou organizar é ... o grêmio, fazer estatuto, essa coisa toda, mas a gente não queria criar uma coisa burocrática. Nós criamos uma possibilidade de cada sala de aula ter dois coordenadores, só que esses dois coordenadores não podem ser duas mulheres, nem dois homens tem que ser um homem e uma mulher. E eles, tem organização! Já tem! E a gente já fez três reuniões esse ano, com todo mundo junto, e separado, e dizer “ó vocês são responsabilidade de cuidar do patrimônio da escola, reivindicar do professor uma aula descente, dinâmica, que cativem vocês. Vocês têm direito de reivindicar da gente se a gente então está fazendo projeto na escola, vocês têm eu apresentar projeto também, propostas de projetos. ” E

vocês tem autonomia na escola de dizer o que vocês querem também. (MS, Entrevista, 2019).

No depoimento dos moradores e do movimento social existem pontos em comuns, assim como, pontos que se diferenciam pela perspectiva de lugar em que os sujeitos se encontram. Os pontos comuns são: a existência de líderes, coordenadores, conselheiros em cada turma da UELMA, bem como, da participação e organização dos educandos em relação as festividades da escola, descrita também anteriormente pelos educadores, gestora, educandas.

A moradora MA descreveu que a organização dos estudantes acontece através da participação da secretaria, educadores e educandos da comunidade, que se reúnem, denominando essa organização de PROJOVEM, que está associada à programas que levem os alunos a escola para estarem mais tempo na escola, estudando mais, bem como, participando diretamente de ações pedagógicas da instituição.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Campo – Saberes da Terra) que atualmente é conhecido por Saberes da Terra, é um programa do Governo federal, implementado em 2005, oferece qualificação profissional e escolarização a jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Visa a ampliar o acesso à educação à população que historicamente foram excluídas do processo educacional, procurando respeitar as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. (BRASIL, 2018). No entanto, este projeto não está mais em execução na A UELMA, entretanto, as razões para que isso acontecesse são desconhecidas, sendo que este não é o objetivo direto dessa investigação.

O representante do MST destacou que já existiu uma tentativa de implementar grêmio e estatuto do estudante na escola, mas considerou tal processo burocrático, pois por ser instância de participação política exige documentos para sua legalidade. Como alternativa a burocratização a organização estudantil, a escola propôs a existência de coordenadores de turma que se reuniam com a gestão e coordenação para discutir suas reponsabilidades de cuidar do patrimônio da escola, exigir dos professores aulas dinâmicas e ainda, propor projetos para serem discutidos e executados na escola. Infelizmente não percebermos esses detalhes nos depoimentos anteriores. MS complementa ainda que,

*[...] Todas as ações, **a gente procura primeiro dar autonomia** para alguém, por exemplo, atividade junina, tem uma dança, uma quadrilha. Primeiro a gente ficava ‘ó vocês vão organizar as quadrilhas’ então se alguém domina, o aluno que vai comandar, **então a gente dá liberdade para o aluno**, a gente só interfere quando eles não estão se entendendo. Algum professor quer*

arrumar a coreografia! Então tem essa preocupação, e essa preocupação é que o aluno se desenvolva. Por exemplo na atividade do 17 de abril, a juventude, os alunos junto com os membros da comunidade vão fazer a mística, outros vão fazer a caminhada lá. Outros vão plantar, vão ser responsável pelo plantio de árvore, vamos escolher a pessoa mais velha da comunidade e vamos plantar um é de árvore lá junto com a escola. (MS, 2019).

MS destacou ainda que a UELMA procura estimular a autonomia dos alunos dando-lhes liberdade para construir as práticas educativas, assim como, de executá-las, interferindo apenas nos momentos de conflitos e desentendimentos. Descreveu ainda que, em atividades como aniversário do assentamento, com participação maior da comunidade assentada, há uma forma de organização mais robusta e precisa, construídos místicas, caminhada e homenagens aos moradores.

Segundo Pistrak (2018, p. 223), a raiz dos princípios de auto-organização para escola burguesa não se constitui como algo de difícil verificação, pois “[...] eles se baseiam na natureza do sistema capitalista e em suas formas de governo político-democrático e constitucionais”. O autor questiona ainda sobre quais cidadãos o Estado Burguês precisa para se manter no poder, enfatizando que são aqueles cujos pensamentos não possam abalar as imutáveis leis de um país, compreendendo que qualquer forma de revolução é ilegal. Esse ponto de vista, reforçou a manutenção de pensamentos conservadores sobre a destruição as bases de constituição do Estado burguês e suas leis como sendo desordem, anarquia e selvageria.

Dessa forma, compreende-se que este contexto político e ideológico instituído pelo Estado Burguês refletiu na forma de organização e funcionamento da UELMA, contribuindo, portanto, com a manutenção de princípios de organização que limita a participação dos educandos às aulas. Assim como, nos conteúdos e na execução de tarefas específicas mais voltadas ao comportamento nas relações sociais e de trabalho na escola.

A partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa, constatou-se que a UELMA ainda não dispôs de uma auto-organização dos educandos na construção de práticas educativas, ocasionando, até certo ponto, uma reprodução das ideias da escola tradicional da burguesia. Na qual os alunos assumem a funções específicas limitadas à fiscalização e observação das ações em sala de aula, sem uma atuação crítica e criativa do processo. Em meio à ausência de auto-organização dos educandos, a escolar mostra-se como uma instituição escolar que dar margem e espaço para que os educandos possam estar propondo algumas melhorias, e reclamações nesse processo, questão essa inadmissível na escola burguesa. Para Pistrak (2018, p. 222),

A auto-organização, em certos casos, é muito desenvolvida as vezes com a existência de uma forte carta constitucional (escrita com todos os atributos exteriores de respeito às leis, e ao próprio documento que chamam “Constituição de Estado”, e que ou foi concedido de cima com as “graças de Deus” ou, então, ou foi em algum lugar longínquos e em tempos “maravilhosos” criado por “heróis nacionais”.

Esses são princípios de uma educação que busca formar as crianças, e conseqüentemente os “cidadãos”, com direito, mas também com deveres, seguindo a estrutura social capitalista, refletindo uma obediência às cegas por leis criadas de cima para baixo sem considerar a realidade diversa dos sujeitos sociais. Assim como acontece nos ambientes escolares burocratização das ações de luta passam a ser estratégia de dominar as ações dos movimentos e da educação são reflexo da formação para a cidadania no Estado burguês, na qual o papel deste sujeito nada mais é que respeitar as leis e permitir de maneira supérflua, vivenciar sua liberdade democráticas de escolher representantes políticos que irão decidir por ele.

Na UELMA, ao se buscar instigar os educandos a construir grêmios como instância normativa e de decisões dentro da escola, como meio de fortalecer a auto-organização na construção das práticas educativas da escola, ajudando ainda em uma educação que visa a transformação social e a revolução no sistema de produção, pois ainda vive-se o conservadorismo do Estado burguês.

No entanto, aguçou a vontade de permanecer na luta pela mudança das estruturas sociais vigente, a auto-organização é um dos pontos principais para fortalecer a luta por melhorias da vida no campo, sendo assim, essencial o processo de formação dos educandos.

5. 1. 5 A formação para militância e as práticas educativas da UELMA

Para que haja uma transformação social é necessário que as práticas educativas sejam construídas a partir de uma educação organicamente vinculada aos movimentos sociais, ligada as lutas sociais. Em via dessa concepção o MST (1996, p. 6) acredita que pode melhorar as demandas de formação do sujeito, adequando à dinâmica das necessidades sociais, é necessária a efetiva participação do sujeito sociais nos processos de mudança.

Durante o processo de investigação, buscamos compreender como os projetos educativos da UELMA contribuem na formação dos educandos. No depoimento da gestão e os educadores, foi possível identificar que a militância na escola está mais associada aos que vivem no assentamento e que a discussão a respeito dos direitos e das lutas sociais acontecem com maior frequência no espaço da sala de aula.

*[...]nas atividades nacionais, professores, comunidade e alunos –assentados na rua, da gente **está indo junto com os alunos na SEDUC correndo atrás que já aconteceu da gente levar ele na própria SEDUC e professores**, já teve coisas boas e que possivelmente a gente pretende ter mais coisas boas através de manifestações e mobilizações com os nossos próprios alunos juntamente com a comunidade. (GE, Entrevista, 2019).*

*[...]a gente está sempre falando, tem o foco MST, sempre tem o foco “**vamos lutar para conseguir as coisas**”, sempre tem esse discurso, mas não diretamente a influência, pelos menos aqui não. **A gente tem total liberdade para trabalhar...para falar o que a gente pensa! Assim, agora, quando tem um projeto o MST é o que? A luta pelo direito, a gente fala essa questão da luta.** Quando a gente fez a questão dos dez anos a gente falou do MST, mas no dia a dia não, é tudo normal tranquilo. (EH, Entrevista, 2019).*

[...] com pessoas do assentamento sim, porque boa parte da comunidade escolar, sobretudo parte da tarde, não é do assentamento [...] mais da metade dos alunos vem de outras comunidades, são de fora, que não tem nada a ver com o assentamento 17 de abril. Uma pergunta que sempre me fazem “[...] e a doutrinação?” Eu digo rapaz nunca me doutrinaram [...] a vida deles é essa é a luta social, então de vez enquanto a gente conversa sobre isso, a gente fala de política, como qualquer pessoal que e fala de qualquer outro assunto [...], mas em termo de doutrinação, eu vejo assim não existe uma disciplina, um seminário sobre isso, não vem pessoas conversar com os alunos, eu não vejo isso, entendeu? Mas assim você conversar sobre o que você vê, sobre o que você acha, claro que o coordenador, ou a diretora, ou secretaria que são do movimento, quando eles forem conversar com o aluno eles vão falar do viés que eles acham correto, mas eu não vejo assim como imposição. (ECN, Entrevista, 2019).

A militância é algo fundamental na formação dos sem-terra, principalmente nos projetos de educação de base com a participação dos movimentos sociais. Militar é lutar por direitos, é assumir para si a responsabilidade do não comodismo, de aceitar as decisões vindas de maneira hierárquica, de cima para baixo, com reverência, mas questionar, lutar, propor situações de participação de mobilização que visa a mudanças nas leis consideradas ‘imutáveis’ pelo Estado Burguês, centrado na ideia de democracia e falsa cidadania.

Para a gestão da UELMA, a militância está na luta pelos direitos a uma educação de qualidade no/do campo, que exige uma mobilização constante por melhores condições de trabalho na escola. Por isso, reforça que esta luta se encontra na junção de forças entre educandos e educadores, que necessitaram ir a SEDUC reivindicar por melhorias. Para a educadora EH, a militância está mais associada a valorização da luta realizada pelo MST e nos projetos educativos da UELMA. Afirma ainda que essa prática não é algo obrigatório e impositivo, pois a escola deixa os docentes livres sobre a militância associada ao movimento.

Para o educador ECN, a militância está mais associada ao local onde moram, explicando que a maioria dos docentes da escola não é do assentamento, sendo mais difíceis de compreender e participar de ações para luta por direitos voltado ao campo. O educador ainda complementa que é questionado por outras pessoas sobre essa formação associando a militância como algo compreendido socialmente por doutrinação. Acrescenta que a UELMA é uma escola com participação do MST na gestão, que, de certa maneira proporciona discussões sobre essa formação para militância, mas sem impor a aceitação de suas ideias.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender como as educandas, dentro de suas experiências na UELMA, percebem a formação militante. Apesar de não estarem atentos as estratégias pedagógicas voltada as práticas educativas da escola e a militância, as educandas destacam pontos já descritos pelos educadores, como discussões na sala de aula e a forte presença dessa formação apenas aos que vivem no assentamento.

[...]no ano passado foi reunido um monte de adolescente para fazer uns gritos de guerra! La na BR para poder conseguir os direitos dos trabalhadores rurais! Acho que é através disso! [...] não era tão voltada para o MST não! (EEG, Entrevista, 2019).

[...] eu não participo muito do movimento, porque eu moro mais na chapadinha, mas assim o MS conversa muito com a gente sobre essas questões do MST, sobre a luta, sobre as articulações que eles fazem por aí. [...]está certo a gente tem que lutar pelos nossos direitos, então do mesmo jeito que, eles são do assentamento, eles também merecem seus direitos, do mesmo jeito que a gente merece os nossos direitos! Essa é minha visão! [...]eu não vou por que eu não gosto de me envolver com essas questões de políticas, mas eu concordo porque eles têm que lutar pelo direito deles! (EO, Entrevista, 2019).

[...] algumas vezes eles tiram um dia para conversar com a gente sobre isso e eu nem sei lhe explicar direito, eu não vejo muito essas coisas acontecer aqui. (EC, Entrevista, 2019).

Nos depoimentos das educandas fica perceptível que a jovem de outra comunidade não se vê pertencente a esse contexto de luta, embora more em uma comunidade rural e necessite usufruir dos mesmos direitos que os assentados. Já as educandas do assentamento, por mais que tenham descrito que são poucas as práticas que fortalecem a militância na sua formação, demonstraram perceber as ações que acontecem em parceria com a comunidade para lutar por melhores condições de vida. Seus depoimentos trouxeram também a resistência dos jovens aos movimentos sociais, aspecto que esteve relacionado à visão negativa que alguns jovens de outras comunidades têm com relação ao MST, em consequência das campanhas negativas da mídia contra o movimento. Percebe-se que a construção da identidade a partir do local em que

vivem, assim como, da organização e formação dentro do movimento social como sujeito pedagógico contribui na formação para militância dos educandos.

Além dos educadores e educandas, dialogou-se também com moradoras do assentamento e representante do MST a respeito da militância nas práticas educativas da UELMA, os quais afirmaram haver ações voltadas para essa formação, como evidenciam os depoimentos:

[...] aqui diretamente com os alunos não, porque quando tem de outras comunidades não tem! Mas assim de está orientando de não está desistindo dos seus objetivos, que é muito importante, que está sempre buscando, de estar lendo um livro, sempre... E sempre está orientando mesmo que a pessoa vai ter o conhecimento é fazendo a leitura, buscar os estudos. [...] é porque os daqui eles já entendem que já tem esse conhecimento de ter a luta e ser resistente e, na luta estar buscando! Já o outros vão ainda se apegando, mas não assim do MST está envolvendo querendo se envolver neles, mas está ensinando e incentivando o que é por direito deles, de cada um. (MF, Entrevista, 2019).

[...] vê sim, como tudo organizado, porque...pelo respeito, pelas muitas coisas que acontece em um colégio, eu acho muito mais organizado, eles têm muito mais respeito pelos alunos. (MA, Entrevista, 2019).

[...] às vezes no final de semana acontece o grupo de jovens regional, a gente convida dos alunos, para quem queira participar porque não são todos, fica muito aberto, pois noventa por cento dos alunos não são da comunidade então não são da resistência pra luta pra militância, então a gente tem muita habilidade pra conversar com eles, pra não ser impositiva e sim atrativa, pra que eles se interesse, aí vem um, dois, quatro, cinco, pra formação, quem vem a primeira vez não deixa de vir na outro, o que falta é nós trazer pra gente isso. (MF, Entrevista, 2019).

A militância descrita pelas moradoras e a representação do movimento está bastante associada a orientação dos educandos na busca de compreender melhor as estruturas montadas na sociedade, para lutarem paralelamente a esse processo de formação do sujeito que reivindica por melhores condições. Eles destacaram ainda que o movimento não impõe aos alunos das outras comunidades a obrigatoriedade na participação destes nas mobilizações sociais organizadas pela comunidade em parceria com o movimento, mas mostram se abertos a fazer convites nas reuniões e mobilizações que são realizadas. Segundo Peloso (2012, p. 81),

A justeza da luta contra toda forma de opressão é uma convicção que produz posturas, atitudes, comportamentos e valores. Quando essas convicções são saboreadas e partilhadas, alimentam a mística da militância, mesmo quando experimentadas no meio da tensão e da imperfeição.

A militância na UELMA acaba sendo compreendida de diversas formas, através de formação dos jovens assentados, encontros com representantes do movimento, mobilizações sociais organizadas pela escola, mas com ênfase na maior atuação do MST. No entanto, é necessário compreender que a formação para militância está associada a convicção de que viver no campo, ser sem-terra, ou não, exige um olhar respeitoso, sem preconceitos e exclusão. Militar é trazer para si uma causa coletiva que permite, dentro de um movimento organizado, o amadurecimento dos sujeitos refletidas em suas atitudes, comportamentos e valores.

Segundo Peloso (2012, p. 83), “a militância, dentro de orientações construídas coletivamente, deve tomar iniciativas, criar caminhos, ir além de metas planejadas, manter a busca constata de soluções, sem seguir receitas, nem pedir licença ou esperar ordens. ”e para que seja verdadeiramente revolucionária deve ser guiada por sentimentos de amor, pela causa, pelo povo, pela esperança de superação onde,

A classe trabalhadora carrega muitas contradições e reproduz boa parte da mentalidade dominante. Porém, mais que vítima, ela é um potencial inesgotável de formar lutas e sementeiras permanente de novos militantes, pois só a classe oprimida pode ter interesse na libertação e, ao se libertar, libertam também seus opressores[...] como todo artista, a militância se mete lá onde o povo vive, luta, sofre, se alegra e celebra suas crenças. (PELOSO, 2012, p. 84).

As escolas dos assentamentos devem ser um lugar para “preparar futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos sindicatos, das associações, das cooperativas de produção de bens e serviços e de outros movimentos populares” enfatizando que a luta não para, e que é necessário que os filhos e filhas de assentados tenham uma educação voltada a essa luta; além disso a escola deve mostrar “[...]a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade, mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria, mostre o porquê do enriquecimento de alguns e mostre o caminho de como transformar a sociedade”.

Assim, além de estudar a participação dos professores e os alunos nas lutas dos movimentos populares é essencial na formação destes; é no espaço escolar que se encontram em assentamentos que deve-se pensar “[...] como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. ” Há, portanto, uma preocupação em discutir de maneira crítica a construção de uma nova sociedade que supere a dualidade de classes e a exploração do trabalhador. (MST, 1999, p. 5).

5.2 Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST e suas contribuições

Os princípios pedagógicos existentes na proposta de educação do MST trouxeram o fortalecimento na formação integral do ser humano, traçando caminhos para transformações da sociedade. No entanto, para que a construção dessa educação seja realizada, é necessário compreender a relação que instituição escolar tem com o Movimento, nos levando a discutir as contribuições existente na parceria Escola e MST. Pensando nisso, dedicou-se esta seção para analisar os projetos desenvolvidos na UELMA em parceria com o MST em vistas de contribuir com uma educação que busque a formação humana e a transformação da estrutura social.

5.2.1. Os projetos educativos desenvolvidos na escola em parceria com o MST

O MST compreende a escola como parte da luta social e da formação política do movimento, considerando que as ações da escola precisam ser concebidas dentro do conjunto das lutas e das ações concebida pelo coletivo dentro do assentamento. Na proposta de educação do MST, é necessário não somente a formação de educandos conscientes, corajosos, inteligentes, mas também a compreensão de que para se enfrentar o inimigo é necessário trabalhar coletivamente, pois “ninguém vai transformar a sociedade sozinho, mas, podemos fazer tudo isso se aprendermos a nos organizar e agir coletivamente.” (MST, 2005, p. 45). Além disso, é necessário também encontrar a felicidade na luta, identificando nas situações mais diversas razões para ir em frente (MST, 2005).

Durante a pesquisa, observou-se que há uma parceria importante, ainda em construção, entre a UELMA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST no desenvolvimento dos projetos educativos desenvolvido na escola, conforme demonstram os depoimentos da gestão e dos educadores:

*[...] a gente conseguiu **levar eles no assentamento marrecas em São João do Piauí**, para conhecer o projeto de uvas e para conhecer também a comunidade e o assentamento. [...] a gente sempre tem esses projetos de **formação do movimento que envolve mais o próprio assentamento e das pessoas que tiverem interesse em participar** e conhecer os princípios do movimento aí a gente convida, aí teve essa atividade o **encontro estadual a juventude** que aconteceu aqui mesmo na escola. (GE, Entrevista, 2019).*

*[...]assim, o **MST está sempre dentro da escola até porque os diretores, coordenadores são do MST. [...]os líderes do movimento também!** Quando a gente e precisa de uma palestra, uma vez a gente fez uma festa aqui do dia*

das mães e trouxemos uma pessoa para falar dessa questão da mulher, do empoderamento feminino, aí vem uma pessoa do MST, então assim, sempre que a gente precisa eles nos ajudam nesse sentido. [...] tem uma necessidade se a gente pedir um a ajuda eles sempre vêm ajudar a gente, mas não assim, diretamente ligados. (EH, Entrevista, 2019).

[...] eu vejo que sempre na formação pedagógica eles tem um momento uma abertura eles fazem alguma referência ao movimento do MST, mostra algum trabalho alguma coisa nesse sentido. [...] e quando a gente tem atividade com a comunidade, com os alunos como por exemplo uma feira cultural, e eles vão lá e fazem alguma mística alguma coisa relacionada ao MST como a gente teve agora o sarau literário eles fizeram uma apresentação lá caracterizado do MST, mas basicamente isso. (EE, Entrevista, 2019).

[...] até onde eu me lembro... nenhum! O que a coordenação sempre faz é que a gente tenha uma visão do movimento, mas o movimento conosco, não! Tanto que de vez enquanto tem reuniões do movimento aqui na escola, mas a gente nunca participou de nada, nós não temos. [...] em anos anteriores eu sentia mais isso, a gente era mais ensinada sobre a educação do campo. [...] 2014/2015 teve um projeto que foi sobre educação no campo, aí reunimos toda a comunidade como se fosse uma passeata mais simbólica como se fosse no assentamento, aí a gente ficou andando aqui nas ruas dos assentamentos convocando a população, pessoal davam gritos de guerra e tal, eu não lembro como é que era “educação do campo, direito nosso dever do Estado”, depois uma caminha com as camisas, mas não foi o movimento. (ECN, Entrevista, 2019).

Na explicação de GE, identificou-se três ações desenvolvidas na escola em parceria com o MST que são: intercâmbios, levando os alunos da UELMA para conhecer a dinâmica, a organização da produção e da própria cultura social de outras comunidades assentadas; formações sobre os princípios do movimento, com pessoas que fazem parte do Assentamento 17 de abril, assim como, as outras pessoas que tenham a vontade e interesse em participar das discussões; e por fim, atividades de encontros para a juventude assentada, compartilhando experiências realizadas em todo o estado a respeito das ações do movimento, sobretudo da luta e do fortalecimento da militância nessa faixa etária.

Na visão da educadora EH, essa parceria entre o MST e a escola se consolida por meio de um conjunto de ações em que o MST desenvolve na escola, bem como, na atuação política do movimento no ato de indicação da gestão e da coordenação da escola. A educadora destaca ainda que as lideranças do MST estão disponíveis a palestrar sobre assuntos relevantes no processo de formação dos educandos, moradores, pais etc., a exemplo, o feminismo e o papel da mulher na sociedade.

Além disso, o movimento se faz presente na UELMA ao buscar suprir as necessidades básicas de funcionamento, que surgem no decorrer deste processo, como acesso à tecnologia

de informação, transporte para docentes e discentes, ampliação da estrutura física da escola, acesso à água e energia, dentre outras.

A partir do relato dos docentes, entende-se que a identidade educador do campo não é ainda algo aceito por EE, pois não se deve, necessariamente, ter vínculo burocrático com os movimentos sociais para perceber-se como sujeito social que contribui com a transformação da educação no sentido de fortalecer as lutas pela transformação das condições de vida dos povos do campo no meio de produção capitalista. Neste caso, estar em uma escola de assentamento exige do educador o compromisso com a construção de uma educação em movimento.

Percebe-se no depoimento do educador EE, práticas educativas que consideram a realidade do aluno, a atitude e habilidade e para a pesquisa e busca uma formação humana. No entanto, não se vê como parte de um movimento direcionado à transformação macrossocial, demonstrando um certo distanciamento com as ideias do MST, embora na sua descrição fique evidente um envolvimento inconsciente com os princípios da educação defendida pelo Movimento. O educador EE, apesar de enfatizar que não tem relação com o MST, comunidade indicações do o núcleo gestor da escola, uma vez que, são pessoas do MST que fazem a coordenação política e pedagógica da UELMA.

Para o educador ECN, houve uma redução na relação de parceria entre o MST e a escola nos últimos anos, pois se falava mais sobre a educação do campo em anos anteriores. Apesar de não reconhecer essa parceira de maneira a contribuir com a construção da perspectiva educativa do MST na UELMA, o educador descreve esta tímida participação através de projetos educativos em que se faz caminhadas e palavras de ordem como “educação do campo, direito nosso, dever do Estado! ”.

Assim como educadores e a gestão, as educandas também destacaram pontos importantes sobre a parceria do MST com a UELMA descrevendo que esta relação está mais voltada a reuniões do Movimento com a comunidade no espaço da escola, mas acrescentam pontos relevantes sobre o vínculo existente entre ambos, conforme destacou-se abaixo,

[...] a escola é ligada com a comunidade, tudo que acontece na escola está ligada a comunidade! Também os funcionários são eleitos pela comunidade, eu recentemente fui eleita pela comunidade para ser zeladora! [...] a gente fez um movimento na BR, e eu acho que pelo fato da comunidade participar, acho que tem a ver com o MST. (EEG, Entrevista, 2019).

[...] nessa questão aí eu não sou tão envolvida com MST, tipo assim eu só venho para a escola só para estudar e volto para casa ... no ano passado teve uma marcha para até lá no, na BR, fizeram uma pequena manifestação, organizada aí eles voltaram para cá para um café da manhã, mas os alunos

da escola foram convidados, eu não vim [...] não ia dar para mim! (EO, Entrevista, 2019).

[...]eu acho que até existe alguns projetos que envolve a escola, a maioria das reuniões é feito aqui na escola também, só que eu não sei se há algum projeto certo! [...] só no dia mesmo que eles frequentam, eles podem vim ver as apresentações da escola. (EC, Entrevista, 2019).

É possível identificar um ponto em comum entre os depoimentos das educandas com relação as manifestações feitas com a organicidade do movimento por melhores condições de aprendizagem. Além disso, foi descrito também a realização de reuniões do MST na escola, demonstrando que a UELMA é um espaço de ocupação da comunidade para realizar suas discussões de organização. Essas são as ações realizadas pela escola em parceria com o MST descritas pelas educandas.

No depoimento das educandas, encontraram-se também divergência na fala de EEG juntamente com a de EC, pois ambas vivenciaram a experiência de aluna e moradora do assentamento. Descreveram que tudo que acontece na escola está articulada à comunidade e voltada ao MST. No entanto, EO afirmou não saber se existe de fato essa relação, resumindo isso a uma manifestação que ocorreu no ano passado e que não pode participar.

A contradição nas falas dos interlocutores que representaram os educandos, está na afirmação da educanda egressa-EEG quando afirmou que todas as ações feitas na UELMA estão articuladas a comunidade e ao MST, afirmação parecido com a da educanda EC, ao descrever ações na escola onde é perceptível essa parceria, já educando de outra comunidade-EO vê a escola como um local para escolarização, e não como formação articulada ao MST.

Diante deste fato, supomos que nem todas as ações da escola estão articuladas ao movimento (inclusive o ensino), contudo, entendemos que a explicação para esse fato está na inserção das educandas na história da UELMA, pois ambas descreveram que,

[...]desde o início quando a gente ainda estava na BR 316 aí depois é que a gente conseguiu as terras aqui no 17 abril. [...] foi no ano de 2013 que eu comecei a estudar eu terminei 2015. [...] depois que passou, em 2015 eu me afastei só um ano da escola, aí no ano seguinte eu comecei a trabalhar, mas como voluntária aí esse ano mesmo em 2019 foi que eu comecei a trabalhar como efetivo. (EEG, Entrevista, 2019).

[...]eu nasci em Demerval Lobão aí eu vim morar para cá [...] está com sete anos que eu moro para cá [...] eu estudei na creche em Demerval aí eu vim para cá para chapadinha aí eu te ensino fundamental e estou terminando ensino médio aqui[...] tenho Irmã e o irmão por parte de pais eu moro com a minha mãe e com meu padrasto. [...]na chapadinha só tem essa (escola de ensino médio) e tem em Demerval e em Teresina e aí por causa da condição deu ficar

pagando passagem toda vez não dá. Aí eu vim estudar aqui! (EO, Entrevista, 2019).

[...] como eu moro aqui perto, era a escola mais fácil de eu estudar e, sempre eu estudei tão perto, primeiro estudei na escola de baixo [escola municipal Nogueira Lima] aí depois eu só vim para cá que ficava mais fácil para mim e ficar me casa. [...] desde o início, eu não fiz parte da ocupação da BR porque eu ainda não era nascida. Eu nasci aqui! (EC, Entrevista, 2019).

Considerando o depoimento das educandas da UELMA, pode-se afirmar que EEG, descreveu que sua inserção na escola se deu desde o início, pois vivenciou a experiência de acampada e assentado, com a participação na luta pela terra. Desde os seus oito anos de idade, onde teve a oportunidade de concluir sua educação básica de ensino médio na UELMA, formando no ano de 2015, e, após sua formação, teve a experiência de trabalhar voluntariamente na escola, passando a ser funcionária efetiva da escola no ano de 2019, escolhida pela própria comunidade 17 de abril para assumir a função de zeladora, substituindo sua mãe, que por questões de saúde não pode mais continuar no cargo.

Não muito diferente, a educanda EC descreve que não participou da ocupação da BR porque ainda não tinha nascido e que sua experiência de vida está entrelaçada com a história do próprio assentamento. Destaca ainda que sua inserção a UELMA facilitou sua vida por ser moradora do assentamento e não ter que se deslocar, como antes, para dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Na fala de EO, percebeu-se um outro contexto provavelmente em virtude de ela não ter participado do processo de ocupação do assentamento, nem vivenciado a experiência de acampada como EEG. Neste caso, sua inserção na escola se deu pela mudança de residência, pois morava no município Demerval Lobão, próximo ao assentamento, e que há uns sete anos passou a morar em uma comunidade próxima a escola denominada Chapadinha Sul. A educanda descreveu ainda que está estudando na UELMA por não ter condições financeiras de estudar na capital, tendo em vista que para isso precisaria pagar o deslocamento até a escola.

As descrições das educandas demonstram experiências diferentes em relação a suas inserções na UELMA, uma com participação nos processos de lutas e a outra sem essa vivência, no entanto, encontrando-se num mesmo contexto escolar. Ou seja, apesar das diferenças de construção da identidade, a partir das suas histórias de vida, ambas vivenciaram/vivenciam um mesmo contexto escolar, possuem experiências de formação na UELMA. Assim, EO mesmo não participando de lutas através de ocupações (acampamentos, assentamentos) está experimentando a escolarização em uma escola de assentamento.

Sobre as práticas educativas com parceria entre UELMA e MST, descritas pelas moradoras do assentamento 17 de abril (MF/MA), assim como pelo representante do Movimento social (MS) pode-se perceber em seus depoimentos importantes elementos não antes mencionado até então

[...] as vezes eles trazem reunião dos jovens! Nesse ano ainda não teve, mas ano passado teve a reunião dos jovens, que era falando sobre a organicidade dos jovens do movimento. Aí foram falados vários temas, muito importante. [...] assim aqui, diretamente não! [...] geralmente quando tem eles sempre vêm aqui e assiste, mas de está trazendo sempre, não. (MF, Entrevista, 2019).

[...] Reunião, antes de eu viajar mesmo com os professores de umas atividades que tem que fazer [...] a gente passou o dia todinho aí, veio gente de altos, de são João, tinha professora também, o MS, os outros professores, falando de muitas atividades que é para acontecer. [...] e de alguma coisa que acontece no colégio ele vem passar para o pessoal. (MA, Entrevista, 2019).

*[...] um projeto sobre as escolas, para não fecharem as escolas, a importância das escolas no interior, qual a importância de ter todas as necessidades de uma sala de aula ou auditório, então **esse debate a gente faz na escola**, e com parceria o movimento. [...] o programa agrária, o projeto que o movimento quer para a reforma agrária no campo, a agricultura saudável é discutida aqui. Aí a gente provoca os professores da área de história, geografia, sobre minifúndio, latifúndio[...] tem industrialização, o agronegócio o que o agronegócio faz, o que a agricultura familiar faz... dados estatísticos, então faz o debate. O que o movimento propõe para eles é o projeto agrário que a gente tem, a reforma agrária popular ...então vamos debater com os meninos. (MS, Entrevista, 2019).*

Na descrição de MF, identificou-se uma ação que já foi descrita por pela gestão (GE) anteriormente, que é reunião/encontro de jovens, destacando que no ano anterior o tema do encontro foi a organicidade do movimento. MF traz também a informação de que essas ações não acontecem cotidianamente, mas que sempre que tem a oportunidade o movimento busca ações como essas para desenvolver na escola. Na descrição da moradora MA essa parceria está nas decisões e discussões que são realizadas na escola com a participação do movimento, representado por líderes da comunidade, assim como, dos docentes e direção da escola, na busca de solucionar os problemas que surgem no decorrer do processo. Essa informação também foi evidenciada anteriormente pelos educadoras da UELMA.

Percebe-se no depoimento de MS que o movimento se encontra presente nas provocações feitas através de debates, exemplificando com um projeto que discutiu o fechamento das escolas do campo. Essas discussões são provocadas pelo movimento para que os educadores das diversas áreas do conhecimento possam debater sobre as questões

relacionadas ao projeto agrário que o MST defende, que é a reforma agrária popular. Segundo Souza (2006, p. 33), o primeiro material voltado a educação por parte do MST enfatiza,

[...] uma escola diferente, nos objetivos, na organização (pais, professores juntos na decisão); na prática do professor que deve estar relacionada com os propósitos do grupo (assentamento/movimento), um ensino/conteúdo partido da história e luta para conquista do assentamento.

No material produzido pelo setor de educação do MST, encontraram-se objetivos e estratégias didáticas para serem discutidas na construção das escolas que se encontram nos assentamentos. Neste material contemplou-se o debate sobre o trabalho coletivo no fortalecimento de uma educação diferenciada. No depoimento de MS, constatou-se o desejo de fortalecer ainda mais a educação pensada através da parceria UELMA e MST.

No entanto, nos relatos do educador EE e da educanda EO, percebeu-se que, embora o movimento faça parte das práticas educativas, ainda não é percebido como fundamental na construção de mudanças aos povos do campo. Isto talvez ocorra porque a UELMA encontra-se amparada pelos poderes públicos Estadual e Federal que acabam contribuindo com a limitação e os entraves de uma transformação social. Sendo uma educação em parceria com movimentos sociais no processo de aprendizagem, que permitam aos educandos e educadores perceberem-se em uma sociedade segmentada, que explora a mão de obra do trabalhador/ trabalhadora, seja ele da zona rural ou urbana.

Para a educação do MST, um elemento relevante que fundamenta as práticas educativas descritas pelos sujeitos é a educação organicamente vinculada ao movimento social, em que,

[...] é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma das nossas escolas, de construir uma educação proposta pelo MST, isto é, que se desenvolva ligada as lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a **educação do movimento** (mais do que uma educação **para o movimento**, que pode melhor dar conta das suas demandas de formação adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudanças. (MST, 1996, p. 06, grifo do autor).

Na visão da gestora, a relação da UELMA com o ao MST mostra o fortalecimento da participação dos movimentos sociais na construção da educação pensada em parceria com os povos do campo. Segundo Caldart (2012, p. 226), a escola precisar ter “[...] um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação”.

Para o educador EE, a escola e sua relação com o MST foi descrita da seguinte maneira “[...] não tenho nenhum vínculo com o MST, eu sou na verdade funcionário do Estado e estou lotado na escola Lucas Meireles”, evidenciando não ter nenhuma relação direta com o movimento, que apenas era servidor público estadual e que, atualmente, estava lotada em uma escola de assentamento.

Ao analisar os depoimentos das educandas, lembrou-se do princípio filosófico da educação do MST associado a educação para transformação social, que tem como foco a preparação de sujeitos capazes de intervir na sociedade visando a transformação prática (material) da realidade, conforme prevê o MST:

[...] não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada ‘consciência crítica’, que é aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, à o estão solucionando. (MST, 1996, p. 07).

Percebermos que não basta discutir os problemas e suas causas, é necessário ainda o desenvolvimento de ações voltadas a busca de soluções concretas, através de estratégias pedagógicas com ações organizadas que visam despertar nos educandos atitudes que busquem soluções aos possíveis problemas identificados.

A partir dos depoimentos das educandas, percebe-se que na UELMA, as manifestações demonstram a ação organizada da escola em parceria com o movimento, mas existe a possibilidade de fortalecimento dessa construção pedagógica indo além das discussões e denúncias dos problemas pois “[...] nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada ‘consciência organizada’, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizadas de intervenção concreta da realidade.”(MST, 1996, p. 07).

Para o MST, a educação é um instrumento de formação essencial no processo de transformação social e da construção da identidade dos militantes pois,

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento a história e vivendo experiências de formação humana, que são próprias do sujeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo e está se transformando, se reeducando como ser humano. (MST, 2001, p. 20).

Desse modo, as práticas educativas construídas em parceria ente a UELMA e o MST, através de reuniões e encontros, buscam ampliar a formação dos povos campestres, com o intuito de ampliar sua leitura crítica da realidade e a construção de uma nova sociedade. Apesar de não ser uma atividade que esteja ligada diretamente às ações pedagógicas da escola, demonstrando uma preocupação do movimento em estar presente nas escolas assentadas na busca do fortalecimento dos seus princípios fundamentais.

A UELMA ainda se encontrou com impasses nessa articulação. Nesse processo existe a possibilidade de fortalecer a construção e práticas educativas nas escolas de assentamentos juntamente com a parceria do MST. Para ele, a ocupação da escola por parte do movimento de maneira revolucionária, não arrebentando as portas, mas arrancando as cercas que nela vem se construindo a muitos anos, vendo nesse elemento a construção da identidade dos educandos como parte integrante dos movimentos sociais.

5.2.2 Contribuições do MST no desenvolvimento das atividades na UELMA

O movimento social é instrumento de formação pedagógica para os indivíduos que direta ou indiretamente estejam envolvidos nos processos de organização e atuação na busca de uma transformação social. O MST demonstra forte organização como movimento e para melhor compreender sua contribuição na realização das práticas educativas da UELMA, é necessário entender a organização que o movimento ajuda a construir no Assentamento 17 de abril. Deve-se considerar que a parceria entre escola e movimento deve ser acrescida de um outro elemento fundamental na construção das práticas educativas: a comunidade, a representação local do movimento deve tomar a frente do processo de organização e mobilização da comunidade.

A organização é elemento essencial para que haja entrelaçamento entre escola, comunidade e MST, pois este é compreendido como a gênese das contribuições do movimento no desenvolvimento de práticas educativas, formativas e pedagógicas na UELMA, servindo como ponte para o estreitamento da relação entre a realidade, conteúdo, luta, militância, transformação social, dentre outros aspectos relevantes na construção dos princípios pedagógicos nas escolas de assentamento.

Com relação às contribuições do movimento para a UELMA, os depoimentos dos diferentes representantes da comunidade externa e interna da escola demonstram que o fator primordial está na existência da escola, entretanto deixam lacunas no auxílio pedagógico dele, conforme explicitado nos relatos:

*[...]essa escola é um próprio avanço e isso em termos de construção de própria estrutura da escola, porque quando a gente chegou aqui na escola ela só tinha duas salas de aula e hoje através da luta... porque aí a própria escola **foi uma conquista através da luta do próprio movimento** de 2004 para 2005, 2007... e com o passar dos anos nós conseguimos a ampliação dela né. [...] os alunos passavam três a quatro anos estudando debaixo de barracão, onde era dividido três salas de aula no barracão de palha. Então assim, a gente hoje está no céu em termos de estrutura física, já estamos com as nossas salas de aulas quase todas climatizadas, e isso tudo é uma conquista foi um grande avanço né? (GE, Entrevista, 2019).*

*[...]é principalmente para a gente **conseguir as coisas para escola**, por exemplo, o transporte escolar, a gente sempre teve dificuldade antes, principalmente do professor, para trazer o professor [...]um ano antes de eu chegar aqui, as salas de aula eram feitas de palha, eram barracões para ser a salas... então eles foram brigando por sala de aula [...] aí já conseguiram a biblioteca e agora temos essa sala. Então aos **poucos a gente vai conseguindo as coisas e muito por causa do nome do MST, por causa do movimento**. Entendeu? [...] **já na questão pedagógica eu acho que eles não influenciam tanto**. (EH, Entrevista, 2019).*

*[...] começar pela **estrutura física** né existe uma resistência dos governos em investe em escola do campo e, assim, eu falo da escola começar lá com um barracão e hoje já tem uma espécie de estrutura [...]a gente já tem alguma sala de aula climatizada, tem uma biblioteca pequena mas temos, disponibilizando de computadores que dá para fazer algum trabalho né, então por conta disso eu considero o maior avanço. (EH, Entrevista, 2019).*

*[...] a **coordenação da escola basicamente é pertencente ao MST**, então meio que eles já estão dentro da escola. Eu acho que **a maior contribuição da luta do MST foi trazer essa escola, isso é inegável**, a luta deles, eu acompanhei, eu entrei aqui quando tinha mais ou menos um ano de UELMA e na época a gente trabalhava nos barracões, não eram em salas em todos os lugares. [...] a briga que eles fizeram para construir salas, para colocar esses ar-condicionado, para criar a infraestrutura que existe [...] a briga do movimento para **dar o direito do jovens estudarem é inegável**, porque a escola mais próxima delas aqui seria Demerval lobão e não tem ônibus que vai direto daqui do assentamento. [...] e não ajudou só o assentamento 17 de abril, ajudou um monte de comunidades que estão aqui ao redor, cebola, serafim... todas essas comunidades foram ajudadas, existe ainda muito preconceito, mas que com o movimento, **o que tem aqui, cada pezinho de madeira foi luta deles, é inegável**. (ECN, Entrevista, 2019).*

Nos relatos tanto da gestão e quanto dos educadores ficam evidentes que a maior contribuição do movimento está na conquista da escola para o assentamento, assim como, na ampliação da sua estrutura física, possibilitando diversos espaços na escola, como a biblioteca, assim como de equipamentos que permitem melhores condições físicas de aprendizagem, como ar-condicionado.

A educadora EH acrescenta que apesar das conquistas físicas e estruturais da UELMA, o movimento deixa a desejar no quesito pedagógico, demonstrando que há lutas por conquista

concretas, no entanto, nas mudanças referentes ao currículo, as formações docentes e na construção dos princípios da educação pensada pelo movimento (MST/Educação do Campo) não há muitos avanços. Para o educador ECN, outra contribuição do MST para a escola está na indicação dos seus gestores e coordenadores, reconhecendo de maneira convicta que a escola está associada a luta travada pelo movimento por educação.

Em consonância com a visão dos educadores e da gestão, as educandas também reconhecem como contribuição do Movimento a conquista da escola, descrevendo que esta foi resultado de luta. Além disso, acrescentam que o ensino proporcionado pela escola vem ajudando na escolarização das pessoas no assentamento e nas comunidades próximas, conforme destacamos em seus depoimentos,

*[...] acho que contribuiu pelo fato de a escola ter sido feita! Em 2007. [...] **foi através do MST que a escola foi construída.** [...] muita coisa... infraestrutura, e agora tem umas professoras melhores do que na época! [...] os livros também chegaram mais livros. Antes a gente tinha que ficar catando livro porque não tinha! Agora já tem é demais e os alunos já não dão conta de tanto livro (EEG, Entrevista, 2019).*

*[...] eu **conheço pessoas que já estudaram aqui**, que quando saíram daqui **foram para a universidade federal**, de lá eles se formaram, tem aluno que já é professor aqui, e eu conheço essas pessoas, e eu acho assim que o **avanço que teve no ensino que a escola oferece para a gente entendeu?** [...] essa biblioteca aqui, para ter os livros. Isso foi um avanço! (EO, Entrevista, 2019,).*

*[...] **principalmente escola que foi pelo MST mesmo**, que foram eles que se envolveram para conseguir a escola. E algumas coisas de terminar de construir a escola, porque eles viram que precisava porque a estrutura não dava para caber todos, e eu acho que eles também se envolveram. [...] **a educação de muitos** aqui porque, a escola proporcionou o EJA e muitas pessoas daqui do assentamento só tinha até o terceiro, aí muitas pessoas daqui do assentamento vieram estudar aqui. **Tem uns que já estão se formando** em algumas coisas, tem uma amiga minha que estudou aqui no EJA e hoje ela está **fazendo outros cursos envolvendo o MST.** (EC, Entrevista, 2019).*

Os relatos das educandas trazem pontos já discutidos anteriormente, como a contribuição de MST na construção da UELMA, assim como, da sua ampliação e aquisição de livros para biblioteca. Acrescentam também elementos que nos remete a novas reflexões e análises, descrevem também que a contribuição está no ensino, dando exemplo de que existem alunos egressos que atualmente estão fazendo curso superior, e que já são docentes da UELMA.

Destaca-se ainda que o MST contribuiu com a escolarização dos assentados, que antes não tinha o fundamental e o ensino médio completo, descrevendo ainda que alguns dos assentados, atualmente, fazem cursos em parceria com o movimento. O MST ao se preocupar

historicamente com a educação dos assentados, pautou-se em suas lutas direitos e políticas educacionais, conquistando projetos de escolarização e alfabetização.

Conforme descrito pelos demais participantes da pesquisa, as moradoras e o representante do movimento reconheceram a própria escola como principal contribuição do movimento na educação dos assentados e de outras comunidades, acrescentado também pontos mais voltados a melhoria do acesso a serviços básicos, como água e energia. Segundo depoimento a contribuição do movimento para UELMA é,

*[...] em primeiro lugar **foi o colégio** com a marcha que a gente teve a escola e, escola para outros assentamentos, e teve a conquista da gente **está trazendo a luz e água a estrada também, que foi reivindicação na BR.** [...] em todas as salas... antes só eram aquelas duas salas lá! A tinha um barracão mais lá em baixo que com o tempo foi mudando cada ano uma sala, duas. (MF, Entrevista, 2019).*

*[...] eu acho **porque esse colégio aí foi tudo pelo MST**, porque quando a gente se reunia, então passava para a gente dizendo ‘olha vai ter tal sala’ porque assim que chegou era poucas salas e já tem outros banheiros, então muita atividade aqui foi pelo MST, **a escola aumentou** [...] tudo que nós temos **aqui foi com muita luta**, hoje nós estamos cansados, mas qualquer hora que precisar nós estamos de pé de novo. **Nós estamos de idade, mas para o MST nós tem luta.** (MA, Entrevista, 2019).*

*[...]eu acho que **é tudo ne? E desde o projeto da luta de ter uma escola aqui o movimento é fundamental, foi fundamental e continua sendo fundamental.** [...]o movimento quando provoca a escola a fazer isso sociedade tem a ganhar, os alunos têm a ganhar, os professores têm a ganhar, por que se não você fica naquela coisa monótona aprende a ler e escrever... mas a ler e escrever o que? O que que tem...você pode a ler e escrever qualquer coisa, mas **para nós não deve ser qualquer coisa, tem que a prender a ler e escrever a realidade**, calcular o nosso campo, calcular nossa dificuldade, nossa resistência, a nossa produção [...]aí o movimento tem uma contribuição extraordinária mostra uma prática de uma escola itinerante que o centro de formação, convida o professor para ir numa formação da gente. (MS, Entrevista, 2019).*

Observa-se que os depoimentos dos representantes da comunidade e do movimento trazem alguns aspectos diferentes daqueles destacados pelos educadores e educandos, principalmente em relação à incorporação da militância e do desejo de luta por melhorias. A moradora MF destacou que, além da escola, o movimento ajudou na organicidade da comunidade, na busca pela posse da terra, sem essas conquistas, certamente a escola não existiria. Além do mais para que se tenha educação também foi uma contribuição do movimento através das reivindicações realizadas, como destacou a moradora.

A moradora MA, também trouxe pontos importantes do MST para a UELMA, que foi a participação da comunidade representando o movimento, na luta por melhorias no assentamento. A moradora não descreveu de maneira objetiva a militância como uma contribuição do MST, mas em seu depoimento, deixou bem claro que apesar do cansaço e da idade sente-se pronta para juntar forças ao movimento e lutar pelas pautas principais do MST. Portanto destacamos aqui a militância como uma contribuição do MST para a UELMA.

Para o representante do movimento (MS), tudo tem contribuição do MST na UELMA, desde o projeto de luta às provocações feitas aos educadores e educandos com intuito de levá-los a perceberem a importância da realidade e da leitura de mundo no processo de formação humana de ambos os sujeitos em aprendizado. Destaca-se que nas práticas educativas, o movimento contribuiu mostrando aos educadores as experiências de escolas itinerárias e convites para grupos de formação por uma educação em movimento, para a militância, para compreender melhor as ideias de educação defendida pelo MST e a educação do campo.

Nesse caso, destaca-se a participação do Movimento na organização da comunidade para que, conjuntamente, busquem ações concretas de melhorias na realidade do campo, dentre elas a educação e a UELMA. Segundo relatos da moradora MA, no movimento, a comunidade,

[...] se reúne assim por exemplo vem qualquer coisa lá em Teresina aí vem pra o presidente, aí ele passa pra mim que eu sou coordenadora de grupo, eu sou do grupo três, aí eu me reúno com meu grupo aí eu passo o que o presidente falou, ou o que vem alguma coisa pra nós aqui que vem do INCRA, de algum órgão, que passa pra mim aí eu reúno o grupo e passo pro pessoal.[...] aqui na comunidade tem 8 grupos, aqui são oitenta famílias, dez pessoas pra cada grupo.[...] eu não fui pra marcha de luta da escola porque aqui pra gente ir pra cima, por exemplo lá em Brasília, aqui nós tudo discute assim, tem uma reunião, é determinado aqueles grupos, e eu como coordenadora de grupo, nós tira o pessoal daquele grupo que vai do grupo 8, do grupo 3, do 4, aí é tirado aquele pessoal vai um parte, vai muita gente daqui, de frente de massa. (MA, Entrevista, 2019).

É realizada através de uma divisão das oitentas famílias assentadas a partir de grupos de liderança dentro da comunidade, mais especificamente oito grupos, contendo aproximadamente dez membros, tendo alguns atuando como coordenadores. Os grupos se reuniam em momentos separados e outros momentos coletivamente com todas as demais equipes da comunidade, para planejar as mobilizações e ações dentro e fora do assentamento. Nesse processo de organização da comunidade como movimento, a UELMA passou a ser o espaço físico (e ainda pedagógico) das reuniões e formações do MST. Articulada a essa questão, segundo Peloso (2012, p.57),

A ideia de organicidade vem de órgão, enquanto parte de um corpo. O corpo possui muitos órgãos que, embora diferentes, trabalha para mesmo fim. Organicidade é, então, a capacidade que um movimento tem de fazer com que as ideias, discussões e orientações comuns percorram e se articulem, em todo o corpo da organização, de forma permanente.

Conforme descreve o autor, compreender que a organização deve ser pensada como a funcionalidade de um corpo, com suas diferentes funções, mas com o propósito de manter-se vivo e se fortalecer cada vez mais, a organização da comunidade, do movimento e da escola, são órgãos do corpo, com articulação fundamental para mudanças sociais.

Destaca-se outro ponto levantado pelos sujeitos pesquisados relacionado à escolarização dos moradores do assentamento e de outra comunidade, ofertando a educação básica, dando subsídio para que os educandos dessem continuidade em sua formação, adentrando em cursos a nível superior nas universidades públicas, e que destacamos aqui a Licenciatura em Educação do Campo- LEdoC e o PRONERA.

No Piauí, em parceria com as Universidades Públicas (Federal e Estadual), a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí- SEDUC, o MST, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, proporcionou a formação de vários jovens assentados. Os projetos do PRONERA formam nos níveis de “[...]alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada RESIDÊNCIA AGRÁRIA.” (SANTOS,2012, p. 629).

Dessa forma, a contribuição do Movimento para UELMA está também em dar subsídio aos educandos como meio de possibilitar a continuidade no seu processo de formação, permitindo maior aperfeiçoamento nas atividades que contribuem com a construção de educação do campo, e com melhorias da vida no campo.

Destaca-se ainda, a pouca contribuição do movimento nas questões pedagógicas da UELMA questão abordada e destacada pelos educadores. É importante considerar os entraves que a Secretaria Estadual de Educação e as políticas públicas representam na participação do MST nas práticas educativa da escola. No entanto, é necessário refletir sobre a existência desses entraves enquanto o Estado burguês detiver o poder. Para combater essas limitações é necessário o trabalho coletivo com toda comunidade interna e externa da UELMA. Para Dalmagro (2011, p. 45-47)

Entende-se, portanto, que os sujeitos que compõe a escola – educando, educadores e comunidade – deverão ser ativos em fazê-la. A escola não pode

ser imutável, com uma estrutura fechada pelo Estado, pelo diretor ou pelos professores. Portanto, na escola idealizada pelo MST existem diversos espaços de gestão ou instâncias de debate e decisão voltados aos diferentes sujeitos.

Nesse diálogo, destacou-se que a contribuição pedagógica do movimento se tornou possível diante da participação do grupo/equipe que compunha a comunidade externa e interna da UELMA. Diversas limitações podiam ser encontradas, pois o Estado dispõe de estratégias de controle sobre os processos educativos da sociedade burguesa, o que reforça ainda a ideia de organização em parceria com o Movimento por parte dos educandos, educadores e comunidade, proporcionando debates e discussões sobre a educação pensando em movimento.

Nessa perspectiva, o MST procura fomentar nas crianças, jovens e adultos valores que questionem a atuação do movimento, disseminado pela mídia burguesa. A luta revestida de sensibilidade é uma das contribuições que o Movimento traz ao se transformar em sujeito através de práticas educativas. Os desafios que virão são fortes e cruéis por isso os educandos devem estar em um processo de formação que considere a alegria, mas também a força de lutar por dias melhores.

As contribuições da Parceria MST e UELMA, são, portanto: a materialização da escola bem como da ampliação da sua estrutura física; o acesso à educação para jovens e adultos assentados ou não; o fomento organização dos líderes e grupos da comunidade; o espaço para decisões coletivas da comunidade em relação a Escola, a exemplo escolha dos funcionários, coordenadores e gestão. No entanto, é importante destacar que para que se chegassem a essas conquistas e avanços foi necessário o enfrentamento, através das lutas sociais e da resistência, o que acarretou inúmeros conflitos e desafios. Ressaltou-se que não foi uma construção fácil, fazendo-se necessária a compreensão dos desafios e conquistas na construção das práticas educativas da UELMA nos próximos textos.

5.3. Os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas na UELMA

Para construir uma educação com base na proposta dos Movimentos MST e Educação do campo, as contradições existentes entre a mediação e a totalidade desse processo precisaram ser compreendidas. Os desafios constituíram-se um dos principais elementos que demonstraram as contradições existentes na construção de uma educação pensada pelos movimentos sociais. Pensando nisso, passou-se a analisar os desafios enfrentados pela UELMA na construção de práticas educativas que levassem em consideração os princípios filosóficos e pedagógicos do

MST, apontando também, as possibilidades existentes para fortalecer da educação do campo e da parceria MST e escola.

5.3.1 Desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas a educação no assentamento

A construção de práticas educativas em uma escola de assentamento, imersa no controle do Estado Burguês, não se encontra isenta dos muitos desafios a serem enfrentados nesse processo. No contexto atual, a UELMA se depara com vários desafios no desenvolvimento de suas práticas educativas voltadas a materialização de uma educação pensado pelo MST, assim como pelo Movimento por uma Educação do Campo.

Na visão dos educadores e da gestão, os desafios principais estavam relacionados à falta de recursos para desenvolverem atividades educativas que fugissem do tradicionalismo da sala de aula, conforme apontaram os relatos:

*[...] um desafio é a gente de fato **mostrar para os nossos alunos a importância do movimento**, para eles ter mais consciência colocando no dia a dia a formação do próprio movimento para eles. **Os princípios educativos do próprio movimento né?** a gente começa fazer esse trabalho com os professores, mas aí quando é no final do ano e começa o outro ano já são novos professores, **a gente tem que voltar tudo de novo, aí isso é um gente desafio que a gente tem**, um outro desafio é a gente lutar por um concurso específico para escolas do campo e isso a gente já vem fazendo... um dos grandes problema que a gente a gente enfrenta aqui na escola são alguns projetos voltado mais pra escola do campo. Os nossos professores, a maioria deles não tem nenhuma formação. [...] agora o que nos deixa a desejar de fato autonomia da escola que está trabalhando o que a gente pretende que é trabalhar questões voltadas para a própria realidade, mostrar que a escola é mesmo do campo, e a gente não consegue fazer porque não depende da **gente tem todo um sistema que já vem de cima**. (GE, Entrevista, 2019).*

[...] problema que a gente enfrenta é a questão do ônibus tanto pra buscar os professores como pra trazer os alunos, já aconteceu ano passado teve duas ou três greves dos ônibus dos alunos por falta de pagamento do Estado, e ficava uma semana sem aula porque os ônibus paravam. [...] é uma coisa que a SEDUC está cedendo por causa dessa briga do MST, mas tem dia que não tem, então é uma coisa que prejudica a gente, [...] nós temos na nossa escola muitos professores substitutos, não é efetivo, e o professor substituto não vai ficar eternamente. Aí o problema é esse. (EH, Entrevista, 2019).

[...] vai começar por uma política de Educação do Campo, o governo trata a escola do campo apenas com mais na escola, não tem aquela diferencial. Por exemplo, nós professores não temos uma formação nesse sentido[...] eu vou falar com professor de matemática e não como professor de matemática educação do Campo. Então a gente mesmo sem essa formação tenta fazer

adequações também com material que não é voltado para isso e às vezes até meio complicado, mas a gente tenta fazer algo. (EE, Entrevista, 2019).

[...] a falta de investimento, mas eu sinto principalmente a falta de motivação dos próprios jovens. Eu sinto essa desmotivação em escolas particulares e em escola pública, só que na escola particular você tem os pais com uma condição para oferecer alguma coisa pra esse menino quando ele acabar a escola, aqui não, muitos deles pensam em terminar, pra fazer nada, muitos casam tem filhos com quinze, dezesseis, dezessete anos, não pensam em fazer nada depois. Então essa falta de visão dos próprios alunos de enxergar uma realidade diferente pra eles, que a gente também pensa em levar eles pra conhecerem outras coisas é impossível você conhecer o mundo só pela internet, você tem que ir em algum lugar, fazer alguma coisa diferente. Então, eu sinto mais essa desmotivação deles, parecem que entregaram os pontos. (ECN, Entrevista, 2019.).

Evidencia-se nos depoimentos da gestão e dos educadores que um dos principais desafios da UELMA está relacionado às políticas educacionais, sejam elas referentes aos recursos financeiros destinado à escola ou ao planejamento curricular imposto pela Secretaria de Educação do Estado. Outros desafios associados à falta de ônibus para transporte dos educadores, a rotatividade dos docentes, devido aos professores substituídos, a carência de formação específica aos educadores para melhor desenvolver práticas educativas numa escola do campo, bem como, o controle excessivo na execução das aulas voltadas apenas ao currículo escolar, dentre outros descritos pelos interlocutores da pesquisa dificultam a prática educativa na instituição.

Dentre os muitos desafios apontados pelos pesquisados, a UELMA tem uma dificuldade em cativar os educandos que não fazem parte da comunidade assentada (foi possível perceber essa análise desde a formação para militância, no eixo anterior). Esse obstáculo já foi destacado por Caldart (2001) na construção da pedagogia do movimento sem Terra e que ainda hoje encontra-se no percalço do MST como sujeito pedagógico.

Conforme descrito pelos educadores e gestão, os problemas enfrentados pela UELMA são, em parte, pela ausência de políticas públicas, conforme reafirmam também dos depoimentos das educandas:

*[...] eu pensei na quadra de esporte que faz muito tempo que era para ter conseguido! [...] do tempo que eu estudava! E agora esse ano tem também o **problema dos transportes dos professores!** Que desde o começo do ano que não resolve! (EEG, Entrevista, 2019).*

*[...] as dificuldades hoje é porque **o governo não está** oferecendo assim... não está contribuindo com nosso pedido! [...] não está **dando os nossos direitos!** (EO, Entrevista, 2019).*

*[...] acho que um dos maiores problemas que está acontecendo atualmente é a **falta do ônibus**, as vezes o governo só proporciona um ônibus, [...]. As vezes tem dia que **a gente fica sem aula** por causa dessa falta de transporte dos professores e até mesmo dos alunos. [...] eles colocaram agora nas salas **ar condicionado novo só que as vezes eles deixam de funcionar**. Pedem para virem ajeitar, eles dizem que vem, mas não chegam a vim. [...] o **wifi que eles trouxeram para cá não é tão bom nem para os alunos nem para os professores**. Desde quando colocaram wifi aqui na escola, os professores pedem muito para a gente fazer pesquisa na internet só que muitas vezes o próprio wifi nem ajuda [...] dois professores nosso que era do ano passado eles saiu a gente já estava acostumado do jeito que eles explicavam e tal, entrou um que ficou por um tempo e começou a explicar para a gente do jeito dele e **quando a gente estava começando a aprender vem e muda para outros**. (EC, Entrevista, 2019,).*

Os desafios apontados pelos educandos reafirmaram aqueles já descritos pela gestão e educadores e estão vinculados à falta de investimento por parte do Governo, com relação à falta de transporte, rotatividade dos professores, equipamentos que não supriam a capacidade necessária para se desenvolver os processos de aprendizagem na Escola, dentre eles o acesso à tecnologia de informação. No entanto, destaca-se um ponto, interessante nas falas das educandas: a rotatividade dos professores não atrapalha apenas na construção de um planejamento docente mais consistente, mas, atinge diretamente a forma como os educandos compreendem os conteúdos. Assim, entende-se que a rotatividade docente passou a ser um empecilho de aprendizagem para os alunos, que precisaram se adaptar a diferentes processos didáticos-pedagógicos por conta da constante mudança de seus professores.

Assim como encontra-se nos depoimentos anteriores, a ausência das políticas públicas tornou-se dos grandes desafios da construção de práticas educativas da UELMA, sendo destaque na descrição das moradoras do assentamento e do representante do MST, acrescentando ainda, aspectos relacionados às singularidades pedagógicas das atividades desenvolvidas na escola. Segundo eles,

*[...] eu acho que é **trabalhar mesmo o conteúdo**, com os alunos, e principalmente **está incentivando ele progredir para chegar no objetivo deles que é chegar na universidade**. Ter a conquista deles como aluno, como cidadão, e assim para estar buscando mesmo o objetivo dele. Assim no meu entendimento de está incentivando os alunos mesmo, de está focando mesmo nos seus estudos e está buscando melhoria para eles, para o colégio, está buscando o conhecimento e informatização, que o essencial hoje em dia é a informação. (MF, Entrevista, 2019).*

*[...] a maior é assim ainda **falta ajuda do governador**, porque a gente mora aqui e como a gente é sem-terra, o pessoal não dá muito valor ao MST. [...] agora para **nós essa estrada está muito ruim**, os ônibus aí muito buraco, **se ajeitar a estrada já ajuda a escola**. A água também, está com problema,*

quando não tem não pode ter aula. Se nós tivéssemos mais ajuda do governo estava melhor para nós. (MA, Entrevista, 2019).

[...] os conteúdos curriculares são todos impostos pela secretaria de educação, imposto porque tem uma matriz, tem o livro didático, e o professor faz o planejamento dentro daquilo. [...] então a gente faz o projeto dentro do conteúdo do professor para abrir um pouco mais para abrir a realidade. E isso é muito difícil de fazer porque o professor não foi preparado para isso. [...] O desafio primeiro é ter um conjunto coeso de educadores, coeso assim mais permanente, esse é o desafio, e não todo ano está lotando professor diferente, e as vezes na metade do ano o professor é substituído. (MS, Entrevista, 2019).

Vivenciar a realidade do assentamento permite observar elementos que passam despercebidos aos olhos de quem não tem essa experiência de viver no assentamento, de ser sem-terra. Como demonstrado anteriormente nos depoimentos dos educadores e educandos, os desafios enfrentados pela UELMA foram inúmeros. No entanto, na visão das moradoras e do representante do movimento, os desafios mais preocupantes estão associados a falta de políticas públicas por parte do governo, um olhar mais sensível as necessidades do próprio assentamento que atingem diretamente a escola, como a estrada e o abastecimento de água.

Para estes sujeitos, a própria construção das práticas educativas tornou-se um desafio, pois ensinar o conteúdo, buscando associar o conhecimento à realidade do campo não é uma tarefa pedagógica fácil de ser executada, sobretudo para educadores que não passaram por nenhuma formação específica.

Outro desafio foi a adaptação do currículo imposto pela secretaria de educação através de uma matriz pré-determinada, ao princípio de associação do conhecimento a realidade do educando, se tornou uma tarefa muito difícil, para MS, se não tiver um grupo coeso, permanente e preparado para atuarem nas escolas do campo, o desafio de construir práticas educativas segundo a educação do MST é muito grande.

Ao analisarmos depoimentos dos participantes da pesquisa, compreende-se que a ausência das políticas públicas foi o principal impasse para o desenvolvimento de práticas educativas na UELMA, demonstrando o descaso do Governo diante das questões que favorece o não desenvolvimento da educação do campo, bem como da incorporação dos princípios filósofos e pedagógicos da proposta de educação pensada pelo MST.

É importante compreender que a desatenção por parte do Governo, sobretudo em relação a imposição curricular nas escolas, permitiu que o Estado Burguês dê força a estrutura macrossocial do capitalismo. Ora, o propósito do Estado Burguês consistiu na despolitização das massas, forçando-lhes a aprender conteúdos distante da sua realidade.

Deveras que sim, conseguindo concretizar suas artimanhas com estratégias como: não efetivação de docentes em escolas públicas; desmotivação dos educandos, pois precisaram se adaptar às diferentes práticas pedagógicas; educadores sem formação específica para Educação do campo, que apenas reproduziam o conteúdo de um currículo pré-determinado, revestido de intencionalidades para preservar a sociedade de classe. Percebemos o quão cruel e perverso é o Estado burguês. De acordo com Ghedin (2012, p. 29),

Ao querer inferir no processo educativo de cima para baixo. As políticas públicas têm feito que os educadores modifiquem seus discursos interpretativos da realidade, mas não efetivamente a própria realidade. [...] tal descompasso entre o discurso político e a realidade tem forçado os educadores a decisão de aderir apenas ao nível do discurso pelas mudanças e não a intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentam a possibilidade de uma intervenção efetiva no espaço escolar.

A UELMA encontra-se imersa a perversidade do modo de produção capitalista, que interferirem nos processos de ensino aprendizagem e nas políticas educacionais importa de cima para baixo força os sujeitos que atuma diretamente na construção das práticas educativas, passando a estar no discurso da prática ao invés de intervir na realidade.

Os estudos desenvolvidos por Caldart (2012) acerca da educação desenvolvida nos assentamentos e acampamentos do MST, demonstraram que as escolas do campo localizadas neste contexto vivenciam inúmeros obstáculos além da construção das práticas educativas na UELMA, perpassando a uma situação mais ampla das escolas do campo, que são: *1) olhar para si mesmo como um sujeito educativo; 2) compreender mais profundamente a sua própria pedagogia; e ainda 3) ter mais claro qual o lugar de educação e da escola no projeto histórico do movimento.*

O primeiro desafio é olhar para si mesmo como um sujeito educativo o que significa que, além do reconhecimento das próprias experiências como educativas, assumindo a educação e a escola dos sem-terra como tarefa sua é necessário também, aprofundar e qualificar a intencionalidade pedagógica do MST, ou seja, refletir como cada uma das ações do movimento pode ajudar na formação humana dos sujeitos. (CALDART, 2012). Dentro deste mesmo desafio temos outro olhar pois,

[...] o MST precisa se enxergar como sujeito educativo (ou educador) não somente dos Sem Terra, mas de outras frações da classe trabalhadora que passam a tê-lo como referência, assim como do conjunto da sociedade atual. Cada ação do Movimento que se torna pública, além de fazer parte do processo

de formação dos sem-terra, também pode repercutir na formação de outros sujeitos. (CALDART, 2012, p. 401)

O desafio segundo é compreender mais profundamente a sua própria pedagogia, em que existe uma grande necessidade de se refletir sobre as matrizes pedagógicas ou as pedagogias (discutidas no capítulo dois deste trabalho) no processo de formação dos sujeitos que sem-terra. Dentre deste mesmo percalço se destaca ainda que os agentes da educação encontram dois elementos: produzir subsídio teórico metodológico e garantia que a pedagogia do movimento se faça presente nas práticas educativas das escolas onde estudam os sem-terra. (CALDART, 2012).

Na UELMA essa situação pode ser percebida na formação dos educadores (pois, praticamente não tem formação neste sentido) que além de estar em movimento de rotatividade, ou não permanência, não tiveram preparo específico para atuarem em escolas onde os sem-terra estudaram, a resistência de se compreender a pedagogia do movimento também foi um reflexo da necessidade de se aprofundar a pedagogia do movimento na UELMA.

Por fim, o *terceiro desafio é ter mais claro qual o lugar de educação e da escola no projeto histórico do movimento*, é importante se ter a consciência e discussão que o projeto de Reforma Agrária a qual busca o Movimento, incluiu também a educação, e a construção de uma escola emancipadora, portanto essa pauta de luta deve ser reconhecida pela sociedade como um todo. Articulando a um quarto desafio temos a *radicalização o processo de ocupação da escola*. Onde, existem trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, que ainda estão fora da escola, ou mesmo em uma escola não para si não tenha o menor sentido, radicalizar a ocupação da escola e a luta por educação pensando como princípios de formação humana integral a todos os sujeitos da sociedade. (CALDART, 2012).

Além dos desafios identificados no depoimento dos participantes da pesquisa, destaca-se também os desafios do MST como sujeito pedagógico descritos pelos sujeitos da pesquisa. Não é algo recente, na verdade trata-se de uma construção de alguns anos. O primeiro e maior deles é o Estado burguês que sobrepõe o capital à formação humana, dividindo a sociedade em classes, em uma estrutura que obriga a classe trabalhadora a vender sua mão de obra sob a condição de exploração. Este, sem dúvida é um dos maiores desafios enfrentados pelo movimento e a escola em geral.

5.3.2 Possibilidades encontradas nas práticas educativas construídas na UELMA

Após analisar os princípios políticos e pedagógicos da proposta educativa do MST e da educação do campo, assim como, das contribuições e desafios da construção de práticas educativas na UELMA, tornou-se relevante discutir sobre as possibilidades existentes para a construção de uma educação na qual o MST esteja inserido enquanto sujeito pedagógico e o campo seja visto como a realidade dos educandos, associando-a a produção de conhecimento.

O desenvolvimento de uma educação que busca uma formação humana e a transformação social, não se configurou uma tarefa de fácil desenvolvimento, em especial na UELMA, que teve a difícil tarefa de construir práticas educativas em assentamento da reforma agrária, imersos no controle do Estado Burguês que limitam e tornam essa tarefa mais árdua e complexa.

Entretanto, compreende-se que neste contexto de luta e resistência, houve possibilidades para fortalecimento da proposta educativa do MST e da Educação do Campo, conforme demonstram os profissionais da escola:

[...] a gente tem essa pesquisa sócio econômica da comunidade, o MS eles têm todas essas informações desse período dessa pesquisa, agora assim a gente precisa atualizar. [...] se todo ano a gente dessa prioridade pode ser que acontecesse uma pesquisa mais atualizada. [...] tem alguns projetos que já foram esquematizados, que tem até folder deles que se a gente pudesse a gente fazia, tem foto. (GE, Rodas de conversa, 2019)

[...] assim eu sempre incentivo eles para cobrar dos outros professores “ gente quem foi Alexandre o grande? Perguntem ao professor de história, está dentro da história quem era? [...] olha isso aqui está relacionado com a segunda guerra o que foi a segunda guerra? Bora... aperreia o professor de história para saber dessa história da segunda guerra” aí sempre fico pedindo para eles, só que nem sempre eles fazem ne? (EH, Rodas de conversa, 2019).

[...] na gincana que foi realizada na escola o menino perguntou quem era o Lucas Meireles, de quem ele era filho, porque ele tinha sido homenageado, e eu acho que os alunos não acertaram não. (EH, Rodas de conversa, 2019.)

[...] eu acho que a gente não vê essa questão da realidade e porque estamos muito presos ao currículo muitas vezes estamos preocupados em cumprir a carga horaria curricular pedagógica. A não ser dentro dos projetos, nas feiras, datas comemorativas, festividades, nas viagens para visitar inclusive em outro assentamento. (EH, Rodas de conversa, 2019).

Em muitas situações descreveram-se as possibilidades de construir práticas educativas sem ao menos nos dar conta, no depoimento da gestão e da educadora EH conseguiu-se destacar pontos relevantes como: 1) atualização dos dados socioeconômicos da comunidade, inserindo

questões associadas a realidade social do trabalho, da escolarização, etc. buscado dar prioridade e permanência nas atividades de pesquisa em torno do assentamento; 2) construção de plano pedagógico que fizesse a exposição do que já foi produzido na UELMA em conjunto com educandos, educadores e comunidade, com a utilização de fotos, cartazes, folder, banner, ou outros materiais produzidos nas práticas educativas de todo o ano vigente, ou seja, além das feiras de conhecimento já realizadas na escola, a valorização da produção todo o ano teria um dia de exposição; 3) a prática educativa que busque o diálogo entre os diversos conhecimentos escolares para compreensão da estrutura macro e micro social da vida dos educandos, incentivá-los a buscarem compreender questões históricas dentro da literatura, da biologia, ou mesmo matemática pode se tornar um instrumento que tonifique a aprendizagem dos educandos para compreender a estrutura social, histórico e econômica que vivem, mas para isso é necessário um planejamento pedagógico entre os educadores e a coordenação através de temas geradores; 4) valorização da história da escola, o conhecer a sua construção, a luta, o porquê do seu nome, entre outros aspectos poderia se tornar numa possibilidade construir práticas educativas que fizessem com que os educandos se sentissem mais orgulhosos, respeitosos e ainda participantes desse processo de construção histórica da UELMA.

As possibilidades apontadas nas análises estavam, de certa forma, associadas aos desafios existentes na construção de práticas educativas com base nos princípios da Educação do Campo e do MST, desafios estes descritos pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, as possíveis pedras se tornarão desvios no meio do caminho. E como fazer essas possibilidades se tornarem algo concreto? De acordo com os cadernos de educação do MST (2005) é necessário se fazer um planejamento no início do ano escolar, em que os educadores e educandos podem fazer um levantamento dos temas que podem ser estudados durante o primeiro semestre, ou mesmo durante o ano todo, criando-se um planejamento flexível em que novos temas podem surgir da própria realidade que está sempre em transformação.

Para educandas, diferente dos pontos descritos pela gestão e pelos os educadores, as possibilidades de construção das práticas educativas para UELMA estão associados a práticas educativas voltadas a agricultura, mostrando as múltiplas perspectivas que os educandos podem ter na sua formação para o trabalho, seja ele no campo ou não. Assim, conforme os depoimentos,

*[...] sobre os livros... eu acho que são muito importantes, mas, **a pessoa tem que incentivar as crianças a ler mais livros** porque desde pequenos a maioria só tem o costume de ler depois de adultos e só, um livro por ano [risos]. [...] eu acho que as escolas deveriam falar mais sobre agricultura, porque nem*

todas falam. Principalmente essa daqui pois ela é de assentamento, mas ela não cita muito educação do campo em sala de aula. [...]eu acho que o educador é essencial para ensinar para os alunos como fazer para melhorar e qual é o setor que eles querem seguir porque alguns não querem ser agricultores mas querem ser outras coisas, que a maioria quando o pai é agricultor aí parece que o filho também quer ser, mas aí não é a única opção. Nós também não precisamos mudar de opinião, pode continuar como agricultor e estudar ao mesmo tempo, e pode fazer o curso de agronomia. (EEG, Rodas de conversa, 2019).

[...] a gente assim, eles não falam muito pra gente fazer essas coisas, as vezes a gente até pensa em fazer alguma coisa aqui na escola só que tem as aulas, algumas vezes não pode atrapalhar as aulas, aí a gente fica meio que se saber se pode ou não pode fazer, porque tem a data, aí se nós for levar pela data nós não sabe como fazer totalmente o projeto.[...] era pra gente está fazendo um plantio aqui atrás da escola, só que o menino que estava dando aula pra gente ele só estava cobrindo tempo, porque ele faz esse negócio da faculdade [estagiando] e esse tempo que ele pegou era também pra fazer esse projeto. (EC, Rodas de conversa, 2019).

Os elementos levantados pelas educandas sobre as possíveis possibilidades para práticas educativas são: 1) *trabalhar a leitura com as crianças*, considerando que este universo as ajudarão na compreensão da realidade. Apesar de a escola atende hoje a demanda para ensino médio e EJA, não a impede de realizar projetos que trabalhem com as crianças da comunidade, práticas educativas que caracterizem desde um projeto para trabalhar e incentivar as crianças da comunidade inserindo-as no universo da leitura, até a luta por oferta de vagas a formação escolar também a nível infantil e fundamental. Essas ações fortaleceriam a possibilidade de continuação ao trabalho de formação em que o MST seja um sujeito pedagógico para os educandos desde a infância; 2) *práticas educativas mais voltadas a questão da agricultura*, pois uma escola do campo precisa compreender suas especificidades, a produção agrícola é uma das principais formas de renda e trabalho da comunidade, por que então não trabalhar com elas? Incentivando, inclusive os educandos a se dedicarem a formação profissional com o intuito de compreender e ajudar melhor a realidade do campo. Trabalhar com atividades práticas dentro e fora da escola voltadas a agricultura, como plantio, hortas, produção de compostagem, dentre outras. Isto é parte fundamental na construção de uma educação do e no campo, dando margem para participação da comunidade na execução dessas práticas, com os diversos saberes que a educação do MST considera; 3) discutir com os alunos não apenas o conteúdo escolar, mas também as *possibilidades de auto-organização*, a partir de coordenadores que se reúnem para propor projetos, ações e ideias educativas na UELMA, dando voz e vez ao educandos que ficam imersos apenas a escolarização dos conteúdos curriculares pré-determinados.

Conforme descrito pelas educandas, a moradora MF e representante do MST, destacam que uma das possibilidades de práticas educativas na UELMA é a formação tendo como base a realidade e a agricultura, acrescentando que é necessária a formação dos educadores com base na educação do campo para atuarem de maneira a contribuir com o fortalecimento da proposta educativa do MST. Em seu depoimento destacamos,

*[...]o agricultor, ele tem que saber ter mais conhecimento, mas também porque ter conhecimento e ir procurar fazer outras coisas as vez fora, está saindo do seu dia a dia assim, está indo buscar outra coisa fora, tem gente que tem sonho de ir pra outras coisas, já outros não querem ter outros conhecimentos e permanecer no seu local de trabalho de estar dando o melhor, assim da roça do cultivo, da agricultura mesmo, **por que se todo mundo for ter conhecimento e ter um estudo e sair daqui a pouco não tem nada. Como é que vai ser produzido os alimentos? Assim eu acho que o conhecimento tem que melhorar cada dia mais o trabalhador do campo e não ele sair.** (MF, Rodas de conversa, 2019).*

*[...]tem professor que antes de conhecer a escola só em saber que ela em assentamento eles já resistiam um pouco, aí quando eles chegavam aí pronto se adaptavam porque viam que não era do jeito que eles pensavam. Teve uma professora assim que ela chegou aqui, eu era aluna dele, eu percebi que tudo que a gente falava ela sabia que a gente era do assentamento ela dizia “não vocês podem fala o que quiserem”, **ela fica assim com medo. Ai depois não, ela já foi mudando o jeito de falar com a gente, já foi mais se achegando.** (MF, Rodas de conversa, 2019.)*

*[...]o que falta ainda a gente fazer diferente é a **educação por dentro do sistema**, que falta ainda, aí a gente tem que constar com um **time maior** não é só o time da comunidade, os dirigentes do MST, a gente tem que contar **com o professor, com o educador**. [...]se a gente não tem o educador na escola, não adianta, a educação do campo não acontece. Então tu vais lá projeto político pedagógico tem a arte como processo de formação humana, tem a pesquisa como critério fundante do processo de ensino médio do aluno ir a campo, **mas se o professor não está preparado para isso aí você não faz.** [...]nós ter **espaço de formação dentro da escola com os educadores**, porque se tu tens um quadro coletivo de professores bem formados tu consegue fazer essas práticas de transformação de inovação, de criação diferenciada desse tradicional que está aí. (MS, Rodas de conversa, 2019)*

*[...]a gente as vezes a gente ignora alguma coisa do Estado toma partido e **faz do jeito que a gente acha que é melhor** de fazer por exemplo mandar os meninos e a campo e fazer um “IBGE” dentro do assentamento. [...]o que falta para nós aqui, agora, talvez seja aproveitar ainda mais o produto do aluno. Essa pesquisa, por exemplo, que a gente fez, **o que podemos aproveitar na história... na geografia...no português, e não ficar restrito em algumas disciplinas, na interdisciplinaridade.** (MS, Rodas de conversa, 2019)*

*[...] implementação agora, interna de **aluno ser tutor do outro**, ser o **parceiro do professor** que vai ajudar o outro, então escolher o **aluno-monitor**, o aluno que domina a matemática em sala de aula, que consegue capitar rápido, por que não pode ajudar o coleguinha dele? [...]na organização dos alunos tem dois... aí vem **um erro nosso da gestão**... dois coordenadores por cada turma,*

não demos a devida formação para esse grupo tentando, mas daí não fluiu, de como chegar neles e eles serem comandantes deles mesmos. (MS, Rodas de conversa, 2019)

Destacamos nos depoimentos dos representantes da comunidade assentado e do MST as seguintes possibilidades: 1) *compreender a importância da educação do campo*, no intuito de formar os povos do campesinos, tanto quem deseja sair da zona rural e desempenhar funções outras, quando os que desejam ficar e se aperfeiçoar na agricultura. Compreendera educação do campo está na contramão da pedagogia tradicional, a qual reproduz a ideia que o trabalho no campo é algo ruim, pesado e cansativo, contribuindo com a migração do campo para as cidades, enfraquecendo a resistência da agricultura familiar e da agroecologia contra o agronegócio e o Estado Burguês. Para isso, é necessário promover discussões, debates, planejamentos com a participação dos educadores, coordenação, educandos e a comunidade; 2) *escola como locus de transformação social*, pois é importante considerar que nem todos os educadores e educandos estão formados para reconhecer nas ideias do Movimento, portanto, precisam nas ações coletivas serem cativados a participarem da luta e da construção de práticas educativas. Para que isso ocorra, é importante compreender a história de vida destes sujeitos, proporcionar momentos que busquem estreitar cada vez mais os laços entre eles, a escola e a comunidade. Neste sentido, além de demonstrar afeto e compressão ao tempo de participação de cada um destes no Movimento, também provoca-los no intuito de despertar interesse em participar nas ações das demais instâncias da UELMA, e auxiliar na construção de projetos que busquem construir e o fortalecer o coletivo educacional existentes nas escolas do campo etc.; 3) *tempos para formação dos educadores*, como já descrito anteriormente sem os educadores na Escola do campo, um time maior para fortalecer a luta do MST por uma educação libertadora, a educação do campo não existirá, portanto é necessário se criar possibilidades de formação dos educadores na UELMA, que se sentem desafiados a construir práticas educativas baseadas nos principais da educação do Movimento. 4) *análise crítica* das pesquisas realizadas, com planejamentos baseados na interdisciplinaridade; 5) *estimular os educandos* a participarem das práticas educativas da UELMA como equipes de “alunos-tutores”, grêmios, coordenadores, ou seja, a auto-organização dos estudantes na escola.

Para estimular os educandos a auto-organização e participação das práticas educativas da UELMA apontamos algumas possibilidades, como: realização de encontro com os educandos que já fizeram curso superior com os educandos que ainda estão em processo de escolarização discutindo a importância de se estudar e participar nas ações da escola na construção de sua autonomia; fomento da militância com a realização de místicas

mensais/semanais por grupos de educandos em conjunto com educadores a partir do que está sendo discutido nas salas de aula, ou por acontecimentos nacionais, de luta, por notícias, por desastres ambientais, levando a discussão crítica da produção do conhecimento, e para não sobrecarregar a equipe escolar que as místicas façam parte do plano pedagógico, como complemento da carga horaria da escola e das disciplinas.

Na UELMA ainda se fez necessário o fortalecimento da militância como possibilidade de construção de práticas educativas com base na proposta da educação do movimento e da Educação do Campo. Iniciar esse processo desde a infância é crucial e a escola é fundante nessa construção e fortalecimento. Falar de luta é também falar de respeito, amor e revolta, apoiar-se numa causa coletiva, ajuda a cativar ainda mais os sujeitos sócias a juntarem forças contra o Estado Burguês. Dessa forma,

Quando a vida da escola se integra à vida do movimento temos, pois, não a construção de uma nova escola, mas a possibilidade de que a *escola seja mais do que escola*, porque será um lugar movido pelos valores de uma grande luta, uma luta de *vida por um fio, fio raiz, de vida inteira*, em todos os sentidos. (CALDART, 2012. p. 399, grifo da autora)

As possibilidades para construir práticas educativas do MST como sujeito pedagógico na UELMA são muitas e as forças devem ser unidas para combater o mesmo inimigo, o modo de produção capitalista com o Estado Burguês que aprisiona a cada dia os nossos sonhos e a nossa luta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela terra arraigada à política neoliberal trouxe novos olhares às lutas, considerando que somente a conquista da terra não era o bastante para manter-se vivo com dignidade no campo, necessitando de saúde, segurança, educação, dentre outras questões. É nesse momento que os movimentos sociais buscaram investir na educação do campo, percebendo a importância desta no desenvolvimento de um projeto novo de sociedade.

Neste contexto de luta, os movimentos sociais passaram a discutir a necessidade de construir um projeto de educação que pudesse fortalecer as bandeiras de lutas e potencializar ainda mais as conquistas nesse processo. Nessa perspectiva, o MST junto com um conjunto de educadores, educadoras e outros movimentos sociais assumiram o desafio de promover um conjunto de atividades no campo educação que resultou na organização do movimento por uma educação do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve uma participação importante na construção do projeto de educação do campo e dos desafios enfrentados na construção deste novo paradigma de educação, devido à sua força político e organizativa em nível nacional, bem como, pelo trabalho desenvolvido no âmbito da formação crítica dos camponeses e, conseqüentemente, na construção das lutas em torno da democratização da terra. Vale destacar que o MST vê a educação como um instrumento político importante na formação da militância para o enfrentamento do processo de dominação política, econômica e ideológica instituído pelas oligarquias no meio rural.

A partir das lutas políticas instituídas pelo MST no campo da educação foi possível a conquista de projetos e programas governamentais voltados à formação dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o Programa Nacional da Educação do Campo – PROCAMPO, servindo de base legal para reafirmação do direito dos povos do campo a uma Educação no e do Campo. Além de contribuir com a luta por uma educação que favoreça a transformação social, o movimento também demonstrou esforços no sentido de refletir sobre as experiências de educação desenvolvidas nos assentamentos com o intuito de consolidar uma proposta pedagógica que reflita os interesses políticos do Movimento, definindo um conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos que orientam o trabalho pedagógico nas escolas coordenadas pelo movimento nos assentamentos da reforma agrária.

No final da década de 1980, o MST intensificou suas ações no Piauí com uma maior participação do movimento nas lutas pela reforma agrária no Estado. Nos vários processos de

ocupação de terras, o Movimento teve o apoio de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), dentre outros, mostrando que sua atuação foi coletiva e popular no estado.

Neste processo de luta do MST no Piauí e no Brasil, compreende-se que a Unidade Escolar Lucas Meireles Alves, com seus onze anos de existência, é a materialização da luta pela educação no Brasil através da parceria sociedade e MST, pois é vista como uma conquista no Estado, após Marcha realizada a favor de uma maior valorização à educação dos assentados da reforma agrária. Dessa forma, o Assentamento 17 de abril com suas 79 famílias conquistou esta escola como resultado de uma marcha, gritos de guerras e ocupação de espaços públicos em que camponeses marginalizados historicamente lutavam por melhores condições de vida.

As práticas educativas construídas nas escolas em parceria com os movimentos sociais têm sua base fundamentada na formação integral do ser humano, e no caso da UELMA com o MST essa relação demonstra a importante construção em formar trabalhadores e trabalhadores do campo, pois é considerada imprescindível na transformação social contra a estrutura que fortalece a cada dia o meio de produção capitalista.

Durante o processo de investigação, constatou-se que apesar das práticas educativas da UELMA, não incorporarem em sua completude a proposta educativa do MST, verificou-se que há um esforço dos profissionais da educação e da comunidade associado à construção de um projeto diferenciado de educação com base nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST e da Educação do campo. As práticas educativas construídas na parceria com o movimento fundamentam-se nos seguintes princípios: a relação teoria e prática; a realidade como base de produção do conhecimento; a atitude e habilidade de pesquisa; e, a combinação entre processos coletivos e individuais, sobretudo em relação a construção de coletivo educacional e da auto-organização dos educandos.

Sobre a *produção do conhecimento articulado com a realidade dos educandos* na UELMA, constatou-se que há um esforço em trazer a realidade do campo através das discussões em sala de aula articuladas com a matriz curricular. No entanto, a imposição das políticas curriculares torna um entrave ainda maior neste processo, desmotivando os educadores a adotarem métodos de ensino que considere a realidade do educando, assim como de torna-lo sujeito de produção do conhecimento a partir da sua realidade.

Em relação ao princípio da *atitude e habilidade de pesquisa*, encontramos na realização de pesquisas e feiras de conhecimentos da UELMA, citados como prática educativa pela maioria dos participantes da pesquisa, entretanto, não conseguimos identificar com clareza nos

depoimentos se nas práticas educativas existem uma discussão crítica a respeito desse conteúdo, o que nos leva a indicar a realização de novas pesquisas a respeito.

A respeito da *combinação entre processos coletivos e individuais* na UELMA, há uma participação da comunidade em decisões administrativas, a exemplo na escolha dos funcionários da escola, porém não foi possível identificar se há uma participação direta e efetiva da comunidade externa da escola no processo de construção dessas práticas educativas, ou seja, no planejamento pedagógico da UELMA.

Pode-se constatar que a UELMA ainda não dispõe de uma *auto-organização dos educandos* na construção de práticas educativas, contribuindo em parte com a manutenção de princípios de auto-organização do Estado burguês, no qual os educandos encontram-se centrado nas aulas, nos conteúdos e na execução de tarefas específicas voltadas ao controle das relações sociais e da formação para o mercado de trabalho. Dessa forma, os alunos assumiram funções específicas na escola associadas à fiscalização e observação das ações em sala de aula, sem uma atuação crítica e criativa do processo. No entanto, a UELMA possui espaço para que os educandos possam estar propondo algumas melhorias e reclamações.

Diante deste contexto, avaliou-se que há necessidade de ampliar a participação dos educandos na construção das práticas educativas e no planejamento das atividades pedagógicas da UELMA, pois as educandas descreem essa coletividade apenas na sala de aula e entre os próprios educandos e não na relação com a escola, comunidade, educadores, coordenação, educandos, etc. É importante lembrar que um dos princípios pedagógicos da educação do MST, assim como, da educação do campo é a combinação dos processos pedagógicos individuais e coletivos.

Assim como ocorre na maioria das escolas brasileiras, o processo de construção das práticas educativas na UELMA é permeado por lacunas e contradições. Das lacunas, destacaram-se a ausência de política públicas especificamente relacionadas a verbas para construção de práticas educativas que considere as especificidades do campo, com a formação de professores, atividades voltadas à agricultura etc. Em meio as contradições analisadas na UELMA, destacaram-se a obrigatoriedade das escolas de assentamentos em executar um currículo predeterminado, sem respeitar a realidade dos educandos na produção do conhecimento.

Destacaram-se também a contradição em relação à identidade campesina de educando e educador, que na UELMA demonstrou estar sendo desconstruído aos poucos em relação à parceria com o MST, visto como movimento marginal, que proporciona badernas ao invés de conquistas. No entanto, contraditoriamente, ao serem descritos os projetos desenvolvidos na

escola pelos educadores, demonstraram que a participação do Movimento nesse processo proporcionou momentos de reflexão, de fortalecimento da compreensão da estrutura social capitalista, da exploração do trabalho, na compreensão da realidade camponesa imersa às contradições econômicas e sociais. E apesar de se posicionarem com certo distanciamento em relação ao movimento, reconhecem que este ensina a lutar pelos direitos dos sujeitos sociais.

Diante da conjuntura política e organizacional na qual está inserida, a UELMA enfrenta alguns desafios que as impedem de avançar na construção de projetos educativos que dialoguem de forma mais ampla com os princípios da educação do campo. Dentre estes desafios, podemos destacar: ausência de políticas educacionais, sejam elas referentes aos recursos financeiros destinado a escola ou ao planejamento curricular imposto pela Secretaria de Educação do Estado; a falta de transporte para os educadores; a rotatividade dos docentes, por ter no quadro da escola a lotação de muitos professores substituídos; a carência de formação específica aos educadores para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao contexto do campo.

Entre outros desafios, elencaram-se o controle excessivo na execução das aulas voltadas apenas ao currículo escolar, que fragiliza os processos educativos voltados a produção do conhecimento para formação humana integral, resumindo o processo de escolarização apenas ao horizonte do ingresso nas universidades, deixando de lado a relação desse conhecimento com a compreensão da sua realidade; por fim, a própria construção das práticas educativas é um desafio, pois ensinar o conteúdo, buscando associar o conhecimento à realidade do campo não é uma tarefa pedagógica fácil, sobretudo aos educadores que não passaram por nenhuma formação específica.

Apesar de representar uma conquista das lutas sociais em torno da educação e da terra, a UELMA sofreu as determinações das políticas da SEDUC e aos limites burocráticos impostos pelas políticas educacionais do Estado evidenciando a necessidade de um olhar mais específico para as escolas assentadas. Dessa forma, é necessária a formação docente que vise a discussão direta da realidade camponesa.

Além disso, é relevante pensar numa proposta curricular que dialogue com a realidade dos educandos que vivenciam as práticas educativas em escolas de assentamento, uma vez que os conteúdos são essenciais para a compreensão crítica do contexto do campo ; outra situação que torna perceptível o condicionamento da UELMA as políticas educacionais do Estado é a parceria público-privada, a exemplo o UNIBANCO e a execução do projeto “jovens o futuro” na escola, contradizendo as ideias que permeiam a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens camponeses defendida pelo MST

Diante de deste contexto, a UELMA conta com uma importante *contribuição* do MST, que começa com o projeto de luta pela implantação da escola e continua através das provocações feitas aos educadores e educandos com intuito de perceberem a importância da realidade e da leitura de mundo no processo de formação humana de ambos. No entanto, nem todos conseguem perceber essa parceria como algo importante na construção de prática educativas que considerem o Movimento como sujeito pedagógico.

A partir dos diálogos estabelecidos com os interlocutores da pesquisa, infere-se que, em meio aos desafios, a UELMA também convive com inúmeras possibilidades de construção de suas práticas educativas, dentre elas destacamos: construção de *plano pedagógico* que fizesse a exposição do que já foi produzido na UELMA em conjunto com educandos, educadores e comunidade, com a utilização de fotos, cartazes, folder, banner, ou outros materiais produzidos nas práticas educativas de todo o ano vigente. Além das feiras de conhecimento já realizadas na escola, a valorização da produção todo o ano teria um dia de exposição; *valorização da história da escola*, o conhecer a sua construção, a luta, o porquê do seu nome, entre outros aspectos poderia se tornar numa possibilidade construir práticas educativas que fizessem com que os educandos se sentissem mais orgulhosos, respeitosos e ainda participantes desse processo de construção histórica da UELMA.

Ainda sobre as possibilidades e construção das práticas educativas na UELMA, destacaram-se: práticas que busquem *trabalhar a leitura com as crianças*, considerando que este universo, ajuda na compreensão a realidade que as cercam; *práticas educativas mais voltadas a questão da agricultura*, pois uma escola do campo precisa compreender suas especificidades, a produção agrícola é uma das principais formas de renda e trabalho da comunidade, por que então não trabalhar com elas?

Deve-se incentivar os educandos a se dedicarem a formação profissional com o intuito de compreender e ajudar melhor a realidade do campo; discutir com os alunos não apenas o conteúdo escolar, mas também as *possibilidades de auto-organização*, a partir de coordenadores que se reúnem para propor projetos, ações e ideias educativas na UELMA, dando voz e vez aos educandos que ficam imersos apenas a escolarização dos conteúdos curriculares pré-determinados; *Discutir a importância da educação do campo*, no intuito de formar os povos do camponeses, tanto quem, deseja sair do zona rural e desempenhar funções outras, quando os que desejam ficar e se aperfeiçoar na agricultura, para isso é necessário promover discussões, debates, planejamentos com a participação dos educadores, coordenação, educandos e a comunidade; *tempos para formação dos educadores*, que se sentem desafiados a construir praticas educativas baseadas nos principais da educação do Movimento.

Nesse sentido, compreende-se que a parceria escola e MST, sobretudo em áreas assentadas, é extremamente importante na construção de práticas educativas que considerem a compreensão da luta da história construída na conquista pela educação através dos movimentos sociais. Na visão de D'Agostini (2011, p. 161), “para compreendermos e discutirmos a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em suas escolas é fundamental entendermos o que causa a necessidade de sua existência, ou seja, a questão agrária e a luta pela terra no Brasil”.

Desse modo, para compreender as práticas educativas nas escolas do campo, precisamos *a priori* compreender a luta pela terra, bem como, a situação agrária no país, percebendo a relação dialética e de interdependência que permeiam estas questões dentro do processo de luta pela terra e pela educação.

A presente pesquisa levou a refletir sobre a necessidade de novos estudos voltados as práticas educativas nas escolas de assentamento, com intuito de contribuir com a denúncia sobre a precariedade que se encontram as escolas do campo por conta da ausência de políticas públicas, bem como, de auxiliar no fortalecimento e construção da base teórica da Educação do Campo.

Considerou-se por fim, a importância de aprofundar investigações sobre a construção da proposta educativa pensada pelos movimentos sociais, em especial ao MST, sobretudo na busca de compreender como se constroem práticas educativas que fomentar a formação críticas dos educandos em atividades desenvolvidas nas escolas de assentamento apesar das inúmeras contradições do Estado Burguês, que combate com todas as armas esse tipo de formação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIAM, 2008.

AGUIAR, M. H. S. L.; SANTOS, J. D. F. Luta pela terra e a formação do MST no semiárido do Piauí. In: III Seminário Nacional de História e Contemporaneidade, 3., 2018, Ceará. **Anais [...]**. Crato - Ceará: Universidade Regional do Cariri –URCA, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/historiaecontemporaneidades/83641-a-luta-pela-terra-e-a-formacao-do-mst-no-semiarido-do-piaui/> Acesso em: 23 set. 2019.

ALVES, V. E. L. As bases históricas da formação territorial piauiense. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 55-76, jul./dez. 2003.

ANDRADE, P. S. O assentamento 17 de abril em Teresina –Piauí: uma política de inclusão social? In: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, GT 11, 5., 2006, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: PPGED, 2006. Disponível <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT.11/06_Patricia%20Soares%20de%20Andrade.pdf> Acesso em: 04 de jun. 2018.

ANDRADE, P. S. **No compasso da espera, do resistir e do seguir em frente**: a produção do território do assentamento 17 de abril em Teresina, 2009. 242 fls. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

APIAIM, A. Um olhar crítico sobre a política de educação do campo no estado do Piauí. In: MEDEIROS, L. B. *et al.* **(org.). Educação do campo**: na fronteira de uma nova política educacional. Teresina: Gráfica Arco-íris LDTA – ME, 2016.

APIAIM, A. **Armas, flores e amores**: a luta que faz a poesia e a poesia que se faz luta. Cachoeira do sul: Editora monstro dos mares, 2015.

ARAGÃO, J. W. M. **Metodologia Científica**. [recurso eletrônico] Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51 p.

ARROYO, M. G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S. *et al.* **(org.). Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 556-562.

ARROYO, M. G. Por Um Tratamento Público Da Educação Do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **(org.). Educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. Brasília: 2004, p. 54-59.

ASSARÉ, P. **Reforma Agrária**. In: Inspinho e Fulô: Coleção de literatura popular. São Paulo: Hedra, 2005. p. 197.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**. (1988). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=403981>. Acesso em: 23 ago. De 2019.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 23 de ago. de 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília-DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: 17 dez. 2019.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. Brasília: 2004, p. 10-30.

CALDART, R. S. MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. v. 15, n.43, 2001. p. 207- 224.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CAMIMI, I.; RIBEIRO, M. Escola Itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. In: VENDRAMINE, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CASTLES, S.; WÜSTENBE, R. W. **La educación del futuro**: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México, D. F.: Nueva Imagen, 1982.

CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia Socialista. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 566-570.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e Movimento Sociais**: experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 161-182.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e Movimento Sociais**: experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 43-78.

FEIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERNANDES, B. M. **Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. 2004, p. 32-51.

FIGUEIRÊDO, A. A. F.; QUEIROZ, T. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO., 2012, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis, 2012.

FIORI, E. M. Prefacio: aprender a dizer sua palavra. *In*: FEIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 481. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTO, G. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. *In*: CALDAT, R. S.; BOAS, R. L. V. **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. Soa Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. *In*: Paulo Freire. (org.). **Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez editora, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GHEDINI, C. M. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais**: um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Dissertação (Mestrado - Setor de Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GHEDIN, E. A despolitização operada e a contra hegemonia construída pela escola do campo. *In*: **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GONÇALVES, M. C. **Juventudes do Campo e Práticas Educativas**: o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

GUIMARÃES, A. P. Quatros séculos de latifúndio -1963. *In*: STEDILE, J. P. (org.) **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 35-78.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 20.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. 2004, p. 63-68.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2007.

LEITE, S. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivos Veredas, 2016.

LUCENA, C. *et al.* Pistrak E Marx: Os Fundamentos Da Educação Russa. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, número especial, abr., p. 271-282, 2011.

MACHADO, P. H. C. **As trilhas da morte: extermínio e espoliação das nações indígenas na região da bacia hidrográfica parnaibana piauiense**. Teresina: Corisco, 2002.

MARQUES, M. Campesinato e luta pela terra no Brasil. *In*: BERTONCELLO, R.; CARLOS, A. F. (org.). **Processos territoriais em Argentina y Brasil**. Buenos Aires, 2003. p.183-199.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K; ENGELS, F.. **Manifesto do partido comunista..** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F.. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 -1858: esboços das críticas da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, E.; INNOCENTINNI, T.; BENELLI, Y. Capitanias hereditárias e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre desigualdade e instituições. *In*: **Pesquisa e Planejamento Econômico**. v. 42. n. 3. dez., 2012.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDEIROS, L. B. **Parcerias e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. 2010. 243 fls. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIRALHA, W. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista NERA**. Presidente Prudente. ano 9, n. 8, p. 151-172, jan./jun., 2006.

MOLINA, M. C. A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: o Pronera como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **(Org.). Educação do campo:** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. 2004

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Revista Educ. Soc.**, v. 38, n. 140, jul./set., p.587-609, 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. *et al.* **(org.). Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, C. **Sociologia política da guerra Camponesa de canudos:** Da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola:** Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação n. 13. Veranópolis: Iterra, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O que queremos com a escola de assentamento.** Caderno de formação n. 18. Veranópolis: Iterra, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação do MST.** Caderno de Educação n. 8. Veranópolis: Iterra, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA **O MST: Quem Somos.** 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em 23 set. 2014.

NUNES, M.C. P. N.; ABREU, I. G. Vilas e Cidades do Piauí. In: SANTANA, R. N. M. **(org.). Piauí:** formação, desenvolvimento e perspectivas. Teresina: Halley, 1995.

OLIVEIRA, M. B. Inovações e neoliberalismo: a experiência brasileira. In: CALDART, R. S.; ALENTEJO, P. **(org.). MST, universidade e pesquisa.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

ONÇAY, S. T. V. *et al.* Reflexões sobre os objetivos da educação na escola itinerante. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **(org.) Caminhos para Transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S. *et al.* **(org.). Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 566-570.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELOSO, R. (org.). **Trabalho de base**: roteiros organizados pelo cepis. São Paulo: Expressão popular, 2012.

PIAUI, Secretaria Estadual de Educação e cultura. **Projeto político pedagógico da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves** - escola do campo. 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho 1888-1940**. Traduzido por Luiz Carlos Freitas. São Paulo: Expressão Popular.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROMEIRO, A. R. Reforma agrária e distribuição de renda. In: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. 1. ed. São Paulo: expressão popular, 2013.

SAMPAIO J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interfaces**: Comunicação Saúde Educação, 2014, p. 1299 -1322.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. STEDILE, João Pedro (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189- 240.

SILVA, J. G. A reforma agrária no Brasil. In: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, J. G. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 1990. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio à Castelo. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SANTILI, J. **Agrobiodiversidade e o direito dos agricultores**. Petrópolis: São Paulo, 2009.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUZA JUNIOR, J. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIBANCO. Instituto Unibanco. **Relatório de atividade 2017**. Disponível em :<https://www.institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/#relatorioRelatório+de+Atividades+2017>. Acesso em 23 ago. 2019

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA (EDUCANDO)

Questões:

1. Conte-nos, como foi sua inserção na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)?
2. Quais projetos educativos são desenvolvidos na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)? Descreva-os.
3. Nos projetos desenvolvidos na UELMA qual a relações dos conteúdos com a realidade dos alunos?
4. Como acontece o trabalho coletivo e como a comunidade se organiza nos projetos educativos da UELMA?
5. Há algum tipo de organização dos estudantes na UELMA? Como ocorre este processo de organização?
6. Quais os projetos desenvolvidos na escola em parceria com o MST?
7. Quais as principais contribuições do MST no desenvolvimento das atividades na UELMA?
8. Na visão do MST, a formação militante é muito importante. Você percebe essa preocupação nas atividades realizadas na UELMA?
10. Quais os avanços conquistados com as atividades realizadas na UELMA voltados à realidade dos povos do campo?
11. Quais os desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas à realidade do povo do campo?

APÊNDICE B- ROTEIRO DA ENTREVISTA (EDUCADOR)

1. Conte-nos, como foi sua inserção na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)?
2. Quais os projetos educativos são desenvolvidos na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)? Descreva-os.
3. Como são definidos os conteúdos discutidos nas práticas educativas? Quais as relações destes conteúdos com a realidade dos educandos no assentamento?
4. Nos projetos desenvolvidos pela Escola, há uma preocupação com o trabalho coletivo e a organização social da comunidade? Como isto acontece?
5. Há algum tipo de organização dos estudantes na UELMA? Como ocorre este processo de organização?
6. Quais os projetos desenvolvidos na escola em parceria com o MST?
7. Quais as principais contribuições do MST no desenvolvimento das atividades educativas na escola?
8. Na visão do MST, a educação deve ter como foco a formação de futuros militantes. Você percebe essa preocupação nas atividades realizadas na UELMA?
9. Quais os avanços e as conquistas obtidas pela escola na construção de um projeto de educação voltada para a realidade e as necessidades dos povos do campo?
10. Quais os desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas aos princípios da educação do campo?

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA (GESTÃO)

➤ Questões

1. Conte-nos, como foi sua inserção na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)?
2. Quais projetos educativos são desenvolvidos na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)? Descreva-os.
3. Como são definidos os conteúdos discutidos nas práticas educativas? Quais as relações destes conteúdos com a realidade dos educandos no assentamento?
4. Nos projetos desenvolvidos pela Escola, há uma preocupação com o trabalho coletivo e a organização social da comunidade? Como isto acontece?
5. Há algum tipo de organização dos estudantes na UELMA? Como ocorre este processo de organização?
6. Quais os projetos desenvolvidos na escola em parceria com o MST?
7. Quais as principais contribuições do MST no desenvolvimento das atividades educativas na escola?
8. Na visão do MST, a educação deve ter como foco a formação de futuros militantes. Você percebe essa preocupação nas atividades realizadas na UELMA?
9. Quais os avanços e as conquistas obtidas pela escola na construção de um projeto de educação voltada para a realidade e as necessidades dos povos do campo?
10. Quais os desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas aos princípios da educação do campo?
11. Na relação da direção da escola com as práticas educativas do MST, o que considera relevante?

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA (COMUNIDADE)

➤ Questões

1. Conte-nos, como foi sua relação com a Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)?
2. Quais projetos educativos da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA) você tem conhecimento? Como funcionam?
3. Nos projetos desenvolvidos na UELMA é considerada a realidade dos alunos e da comunidade?
4. Nos projetos desenvolvidos pela Escola, há uma preocupação com o trabalho coletivo e a organização social da comunidade? Como acontece essa participação escola-comunidade?
5. Há algum tipo de organização dos estudantes na UELMA? Como ocorre este processo de organização?
6. Você conhece as atividades desenvolvidas na escola em parceria com o MST? Quais são elas?
7. Quais as principais contribuições do MST no desenvolvimento das atividades na UELMA?
8. Para o MST, a formação militante é muito importante. Você percebe essa preocupação nas atividades realizadas na UELMA?
9. Quais as conquistas que trouxeram as atividades realizadas na UELMA com a realidade e as necessidades dos povos do campo?
10. Quais os desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas a educação no assentamento?

APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA (MST)

➤ Questões

1. Conte-nos, como foi sua inserção na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)?
2. Quais projetos educativos são desenvolvidos na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA)? Descreva-os.
3. Você tem conhecimento sobre o processo de definidos dos conteúdos discutidos nas práticas educativas? Quais as relações destes conteúdos com a realidade dos educandos no assentamento?
4. Nos projetos desenvolvidos pela Escola, há uma preocupação com o trabalho coletivo e a organização social da comunidade? Como acontece essa participação escola-comunidade?
5. Há algum tipo de organização dos estudantes na UELMA? Como ocorre este processo de organização?
6. Quais os projetos desenvolvidos na escola em parceria com o MST?
7. Quais as principais contribuições do MST no desenvolvimento das atividades educativas na escola?
8. Na visão do MST, a educação deve ter como foco a formação de futuros militantes. Você percebe essa preocupação nas atividades realizadas na UELMA?
9. Quais os avanços e as conquistas obtidas pela escola na construção de um projeto de educação voltada para a realidade e as necessidades dos povos do campo?
10. Quais os desafios enfrentados pela escola na construção das práticas educativas voltadas aos princípios da educação do campo?

APÊNDICE E- ROTEIRO RODA DE CONVERSA I

1) *Apresentação da proposta de pesquisa* sobre as práticas educativas construídas na UELMA em parceria com movimento social, ou seja, apresentamos o projeto de pesquisa que desenvolve vemos no mestrado;

2) *realizamos uma dinâmica* com a interpretação da música “ educação no campo”¹⁶ composta por Gilvan santos, de cada um dos participantes descreveu seu ponto de vista sobre a simbologia e significado da música. Com intuito de mediar a discussão destacamos as palavras “Agricultor, enxada, lápis, Educador, Escola, Cartilha do ABC”, em que cada um descrevia a logicidade das palavras, destacando situações da realidade para melhor explicar o conceito de cada uma delas;

3) *Produção de cartazes* feita pelos interlocutores da pesquisa divididos em dois grupos (um com gestão e educando, outro com educador e morador), na busca de respostas sobre as metodologias e estratégias construídas como práticas educativas da UELMA a partir das questões “Como são as metodologias construídas em sala de aula na UELMA e Como as metodologias se relacionam com as demais instâncias da escola”; 4) *Socialização dos cartazes* construídos pelos grupos;

5) *Debate sobre as questões levantadas* na socialização sobre as metodologias e estratégias na construção das práticas educativas da UELMA.

¹⁶ A Música está disposta no anexo I desse trabalho

APÊNDICE F- O ROTEIRO RODA DE CONVERSA II

1) dinâmica com a leitura e discussão do poema “ A escola dos Meus Sonhos” ¹⁷escrito por Apiaim, onde cada um dos participantes fazia a leitura e explicação da estrofe a que foi destinada;

2) breve explicação descrição da roda anterior, onde mostramos os cartazes e as metodologias apresentadas pelos interlocutores da pesquisa.

3) construção de um esquema com palavras como “ Educadores, educando, comunidade, MST, Gestão/coordenação, escola/UELMA”, que remetiam ao coletivo educacional da UELMA, com intuito de compreender como é o planejamento das práticas educativas da escola de maneira coletiva;

4) exposição dos princípios pedagógicos do MST em pequenos cartazes, formando um esquema em que todos apontavam para a palavra “ESCOLA/UELMA”, com o intuito de que os participantes da roda descrevessem quais daquele princípios podiam ser encontrados nas práticas educativas da UELMA.

5) debate sobre os princípios pedagógico do MST na UELMA apontados pelos participantes, mediando a discussão para as possibilidades de construção de práticas educativas na escola que levassem em consideração a o MST como sujeito pedagógico.

¹⁷ A poesia está disposta no anexo II desse trabalho

ANEXOS

ANEXO A -EDUCAÇÃO DO CAMPO- GILVAN SANTOS

A educação do campo do povo agricultor

Precisa de uma enxada

De um lápis, de um trator

Precisa educador

Pra tocar conhecimento

O maior ensinamento é a vida e seu valor

Dessa história, nós somos os sujeitos

Lutamos pela vida pelo que é de direito

As nossas marcas se espalham pelo chão

A nossa escola ela vem do coração

Se a humanidade produziu tanto saber

O rádio e a ciência e a “cartilha do abc”

Mas falta empreender a solidariedade

“Soletrar” essa verdade está faltando acontecer

ANEXO B- A ESCOLA DE MEUS SONHOS- ADILSON DE APIAIM

A escola de meus sonhos

A escola de meus sonhos

É aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.

A escola de meus sonhos

É aquela que conecta sujeitos e expectativas.

A escola de meus sonhos

É aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.

A escola de meus sonhos

É aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.

A escola de meus sonhos

É aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.

A escola de meus sonhos

É aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.

Na escola de meus sonhos

Não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo.

A escola de meus sonhos

É aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.

A escola de meus sonhos

É aquela que aprende com o outro,

É aquela que constrói sua própria caminhada.

A escola de meus sonhos

É verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.

A escola de meus sonhos

Não é essa que molda o ser humano, mas capacita interage e transforma o SER.

A escola de meus sonhos

É aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.

A escola de meus sonhos

É mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade.

A escola de meus sonhos

É aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.

A escola de meus sonhos

É aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.

É aquela que muda a lógica de viver e conviver

A escola de meus sonhos

É aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.

Autor: ADILSON DE APIAIM

Do livro: Armas, Flores e Amores.

A luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta.

ISBN - 978-85-68845-00-4

