

# **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS ASSENTADAS: A PRODUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO HABITADO NA VISÃO DOS PROFESSORES**

Letícia Yane Zago Roncon<sup>1</sup>

Vitor Machado<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Esse estudo tem por objetivo realizar pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil “Florestam Fernandes”, localizada no interior do Assentamento Horto de Aimorés-Bauru/SP, tendo como proposta verificar se tal escola promove um ensino com base nos princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo Movimento Sem-Terra (MST), de se valorizar o assentamento, enquanto espaço habitado e os processos neles vivenciados, como ferramentas indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, buscou-se também investigar de que forma as lutas e conquistas da comunidade, a formação dos professores e o material didático utilizado interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem desenvolvido pela escola. Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semi-diretivas, realizadas junto aos pais e professores, além de observações registradas em diário de campo, que possibilitaram uma maior proximidade com a realidade dos sujeitos pesquisados.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Educação no Campo. Escola do/no Campo.

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa proposta neste projeto tem como objeto verificar como se desenvolve a relação da criança assentada com os princípios do Movimento *Sem-Terra*, analisando se a escola que ela frequenta, no próprio assentamento, vem intermediando esse processo.

Para isso, direcionamos a pesquisa a um assentamento denominado “Assentamento Horto de Aimorés” localizado em um distrito de Pederneiras denominado Guaianás com cerca de 800 moradores, com sua maioria ocupando a zona rural. Apesar de o acampamento se encontrar à apenas 4 km da cidade de Bauru pertence a Pederneiras que está à 30 km. As terras que ocupam foram conquistadas pelo INCRA em 2007. Atualmente moram cerca de 350 famílias que são advindas de diversas cidades da região.

Localizada nesse assentamento está uma escola de educação infantil, mantida pela Prefeitura de Pederneiras, denominada “EMEI Paulo Freire” que conta com apenas uma sala multisseriada com crianças de quatro e cinco anos. Quando as crianças completam seis anos (primeiro ano de Ensino Fundamental), passam a estudar na escola

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UNESP/Bauru.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru.

que está no centro do distrito de Guaianás. As crianças do assentamento ocupam 70 vagas, o que corresponde a aproximadamente 60,9% do total da escola.

Dessa forma, será indispensável demonstrarmos a história da educação no assentamento como caráter da transformação social.

Além disso, será necessário realizarmos também, um estudo sobre as concepções de educação do Movimento Sem Terra (MST), seu surgimento, a contextualização política e a representatividade do MST para os assentados, demonstrando qual a finalidade da escola no espaço habitado pelas crianças assentadas.

Assim, nesta etapa do trabalho desenvolvemos reflexões, a partir da revisão de literatura, acerca da concepção de educação em geral e da educação do campo.

As próximas etapas do projeto consistem em um aprofundamento dos estudos sobre a Educação Infantil nos acampamentos do MST e uma pesquisa de campo em uma escola denominada EMEI Florestan Fernandes, localizada no interior do Assentamento Horto de Aimorés – Bauru/SP.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho pretende realizar uma pesquisa junto a uma escola de educação infantil, denominada EMEI Florestan Fernandes, localizada no interior do Assentamento Horto de Aimorés – Bauru/SP.

As técnicas a serem utilizadas na pesquisa são entrevistas semi-diretivas e observações registradas em diário de campo, que podem possibilitar uma maior proximidade com a realidade dos sujeitos pesquisados, a partir da sistematização e posterior análise dos dados coletados.

Desta maneira, pretendemos empregar técnicas ligadas à história oral, privilegiando o relato oral, através de entrevistas com os pais das crianças assentadas, os professores e os gestores da escola do assentamento.

A importância do relato oral é que ele permite “registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita” (DOLLARD apud ANDRADE, 1993, p. 13), constituindo-se como “a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, o que equivale a dizer a maior fonte de dados para as ciências em geral” (QUEIROZ, 1987, p. 283).

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO DE SUA TRAJETÓRIA**

Para conhecermos melhor a educação no campo, se torna necessário entender seu contexto histórico e com isso compreender o como e o porquê se estabeleceu em nossa sociedade.

Por muito tempo a educação no campo foi utilizada como forma de dominação da burguesia. A cerca disso Machado (2008) afirma que antes de 1930 o curso que mais prosperava e se multiplicava era o de Agronomia já que o principal recurso que movimentava a economia brasileira era o cultivo de café.

É importante lembrar que durante a República Velha (1889 – 1930) as elites agrárias do sudeste brasileiro eram as responsáveis gerais pelas políticas públicas brasileiras e com isso não constava em seus escritos nada em favor da educação para o povo, com o objetivo de beneficiar somente o Patronato e que obtivesse a conservação e produção de capital de lucro. Isso se torna evidente durante o 1º Congresso da Agricultura do Norte Brasileiro que afirmava que a educação das crianças do campo era de extrema necessidade para o desenvolvimento agrícola.

A dominação da oligarquia cafeeira teve seu fim concretizado durante o período em que Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil. Durante a Era Vargas (1930-1945) o principal objetivo era impulsionar a indústria brasileira. Perante o declínio do Café, iniciou-se uma grande migração dos moradores rurais para aos centros urbanos.

E foi a partir da Constituição de 1934 que o Brasil começou a efetivar o seu processo de industrialização e urbanização, e acabou deixando de vez para trás o café como maior fonte de lucro pela exportação. A Crise de 1929 foi uma grande válvula propulsora para que essas mudanças substanciais começassem a ocorrer.

É também no texto da Constituição de 1934 que constam os primeiros traços do Estado como responsável pela educação e nela também garantiu uma elaboração de um Plano Nacional de Educação, formação de um Conselho de Educação e a organização do sistema de ensino brasileiro. Também foram regulamentados os valores mínimos de investimentos a serem realizados, pelo poder executivo municipal, estadual e federal, com uma diferenciação nos valores voltados para a educação no campo que eram responsabilidade única da união.

**Art. 156.** A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934, p.34)

Porém, ainda assim a Constituição trata a escola rural pelo modelo latifundista, deixando de lado uma perspectiva democrática e uma educação de qualidade.

Em 1937, Vargas instituiu o Estado Novo (1937-1945), e com isso instaurou uma nova Constituição. Nela é ressaltada a importância do trabalho no campo e de oficinas para jovens.

**Art. 132.** O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo uma e outras por fim de organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como, promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937, p. 33)

Segundo a tese de Danielle Arena de Oliveira (2017) a educação era tratada como uma forma de qualificar mão-de-obra de baixo custo:

A educação era vista, portanto, na década de 30, como um meio para qualificar mão-de-obra barata para o mercado capitalista e a educação rural objetivava manter o trabalhador no campo, por meio do controle da elite. Este período foi denominado de Ruralismo Pedagógico. (OLIVEIRA, 2017, p. 33)

Machado (2008) ressalta que o Ruralismo Pedagógico é uma das causas do esvaziamento do campo e, por consequência, o aumento da população urbana, já que não promoveu as mudanças que foram propostas.

Ideologicamente, podemos considerar que o Ruralismo Pedagógico, por estar vinculado a correntes sócio-políticas e culturais da época, como o nacionalismo e o catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza. [...] o

Ruralismo Pedagógico não promoveu as mudanças reais propostas por seus idealizadores, o que pode ser evidentemente comprovado pela diminuição da população do meio rural e o aumento constante da população urbana. (MACHADO, 2008, p. 45).

O autor ainda ressalta que com a urbanização do país, a educação rural permanecia inferior. Diante do grande contingente nas cidades, proporcionado pelo projeto de desenvolvimento de Vargas, as escolas ficaram concentradas na área urbana, para melhor atender as necessidades da maioria da população. Essa perspectiva ajudou a acentuar as diferenças entre campo e cidade.

Com o fim da Era Vargas em 1946, uma nova Constituição foi elaborada, esta determina que a educação rural é de responsabilidade das empresas agrícolas, tiram a responsabilidade da União.

**Art. 168** - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

**I** - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

**II** - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

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

**IV** - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946, p. 37).

Mas em 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que responsabilizava o poder público estadual e municipal pela educação obrigatória de crianças a partir de 7 anos. Diante disso, o município se tornou responsável pela educação rural, contudo, não estavam aptos para realizar as reformas contidas no documento vigente. Além disso, foi concedido o direito ao setor privado de ministrar o ensino com subsídio do Estado.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) Machado (2008) afirma que

As ações do governo militar provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime. Infelizmente, quando nos referimos à população brasileira, principalmente as classes baixas, tratando-se de privilégios, ela não teve algum. E não teve devido à ação repressora do regime que anulou os direitos civis e de cidadania que o povo brasileiro exercia com orgulho. (MACHADO, 2008, p.67)

Foi apenas no final da Ditadura e final do Século XX que a educação no campo começou a se afirmar, por meio de lutas travadas pelos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais ligados ao campo e principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em debate ocorrido no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, em 2002, por representantes do grupo de Articulação Nacional Por uma Educação do

Campo com apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Brasília, concluiu que é necessário entender a educação e a escola no campo como direito humano.

Sobre isso, Oliveira (2017) ressalta que

Ou seja, ao adotar tais princípios, assumimos que todo e qualquer brasileiro, incluindo aqueles que vivem no campo são seres humanos que possuem os mesmos direitos daqueles que vivem na cidade, além disso, reconhecendo seus modos de vida, costumes, tradições e sua identidade, inclusive dentro da escola. (OLIVEIRA, 2017, p.38)

Deste modo, a partir da nova constituição a educação passa a ser direito e dever de todo cidadão, assim também como a educação no campo, que passa a estar voltada não somente aos conteúdos tradicionalmente trabalhados, mas também propiciar uma formação humana plena ajudando a desenvolver o campo. Mas atualmente não é o que se encontra nas escolas, que visa transmitir os conteúdos científicos, mas os deixa desconectados da vivência do campo.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

O tema central deste trabalho é o significado da educação do campo numa realidade bastante específica, cujos sujeitos pesquisados vivem, conforme Whitaker e Fiamengue (1995), em espaços historicamente “novos” – assentamentos de reforma agrária – e se tornam categorias sociológicas também novas. Os estudos realizados pelas pesquisadoras demonstram que os assentamentos devem ser entendidos como espaços em construção, os quais estão em constantes transformações. Ainda, segundo elas, os assentados se convertem em novos sujeitos e, portanto, em uma nova categoria sociológica, na medida em que sofrem uma reconstrução cultural, ao participarem da luta pela terra, que vai ser marcada por rupturas das identidades e pela desarticulação cultural dos grupos (MACHADO, 2015).

Assim, ao pesquisarmos um assentamento de reforma agrária localizado nas proximidades da cidade de Bauru/SP – Assentamento Aimorés - precisamos recordar, antes de tudo, o estudo realizado por Caldart (2000), por meio do qual, a autora demonstra a importância do Movimento Sem Terra para o processo de auto reconhecimento das crianças assentadas. Tal estudo revela que essas crianças querem ser vistas, querem ser escutadas e querem ser parte do MST.

Ao transcorrermos então pela história política do Brasil entre as décadas de 60 e 80, é importante ressaltar que o MST não surgiu como um fenômeno pronto e acabado, que nasceu do dia para a noite, um longo processo foi realizado até o momento da consolidação do movimento, entretanto esse transcurso continua em constante evolução, sustentando assim a identidade do MST.

Segundo Fernandes (1996), o MST surge oficialmente, como movimento organizado, em janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, sediado na cidade de Cascavel-PR, reunindo trabalhadores rurais expulsos de suas terras por bancos e fazendeiros. Tal movimento tem sua gênese em plena ditadura militar, como forma de resistência ao modelo de desenvolvimento da agricultura no Brasil, implantado pelos militares tornando-se referência de movimento social no país.

De acordo com Martine e Garcia (1985), nesse período, o governo militar teve como foco o desenvolvimento do capitalismo no campo e para que esse processo fosse realizado de forma eficaz, houve pressões e condições objetivas que levaram a um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras. Mesmo diante de intensa transformação no âmbito econômico-rural, os militares continuavam a garantir benefícios econômicos aos grandes produtores e proprietários de terras rurais, com tecnologias que permitiam a produção em grande quantidade. Não houve a preocupação com uma política de desenvolvimento voltada aos pequenos e médios produtores que continuavam a utilizar métodos de produção arcaicos e de alto custo, instalando-se uma concorrência desleal com os grandes produtores, forçando assim a eliminação do pequeno e médio produtor do mercado.

Os trabalhadores expulsos do campo tinham duas alternativas: aventuravam-se nos projetos de colonização, indo especialmente para a Amazônia, Rondônia, Pará e Mato Grosso ou rumavam para a cidade, atraídos pela expansão industrial do chamado, milagre brasileiro (MARTINS, 1984). Diante desse contexto, surge também o proletariado rural, de acordo com Ianni (1984), com o desenrolar da história do desenvolvimento rural, foi propício a sedimentarização das relações de trabalho assalariado no campo. Ainda segundo esse autor, muitos trabalhadores rurais foram excluídos da terra de onde tiravam seu sustento formando um grande exército de reserva de mão de obra para os trabalhos na cidade. Neste sentido é que o MST foi se consolidando como alternativa dessa situação, mostrando um caminho possível, em vista da sua grande preocupação com o coletivo expropriado da terra no Brasil. Ao longo da história do MST, foi possível observar também os desafios encontrados em cada época, possibilitando que sua identidade fosse se solidificando (ARROYO, 2003).

Mas voltando a questão da educação, segundo Caldart (2000), a necessidade da escolarização e ocupação da escola no Movimento Sem-Terra surge das famílias principalmente, das mães de crianças assentadas, as quais questionavam a falta de educação escolas nos assentamentos. A autora aponta como ponto crucial para a mobilização pelo direito à escola nos assentamentos, o fato das crianças assentadas terem que frequentar as escolas da cidade. Como decorrência, essas crianças eram deixadas aos cuidados de outras pessoas, o que acabava por descaracterizar um dos princípios do Movimento, que tem como um dos seus pilares básicos, a luta em família.

Até hoje, a luta pela educação escolar no Movimento tem sido por uma escola de qualidade, onde os alunos possam se ver como produtores de cultura e sujeitos de lutas, em prol de seus direitos, principalmente, o da democratização da terra no Brasil (CALDART, 2000). Além disso, muitas mães e alguns profissionais da educação do campo viram na escola um meio de transformação da realidade e a garantia de oportunidade de formação político e cultural do sujeito Sem-Terra.

Caldart (2000) afirma ainda que a base da formação dos Sem-Terras está no processo de enraizamento projetivo, que tem diversos combinados e significados. Dizer que o MST enraíza os sem-terras, significa que ele proporciona a essas pessoas a condição de vincularem-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro que lhes permite desenvolverem-se como seres morais. Podemos considerar então, que o desenraizamento é hoje a mais poderosa doença das sociedades humanas, afastando o indivíduo da coletividade, colocando-o na condição do mais profundo individualismo.

No decorrer do texto “Origem da Educação no MST: da ocupação ao assentamento, as dimensões do aprendizado fora das lides da escola”, Machado (2011) aponta como o ambiente de um acampamento e ou assentamento é predominantemente heterogêneo, dinâmico e, devido às diversidades torna-se um meio com muitos conflitos, desafios e novas formas de socialização.

Segundo o autor, são objetivos do acampamento, a sensibilização da opinião pública e a pressão ao Estado para que seja realizada uma reforma agrária de acordo com as necessidades das famílias sem-terra. E, por isso, como esse movimento da sociedade civil é organizado, torna-se uma forma de resistência e ruptura dos valores tradicionais do campo nos níveis individual e coletivo.

Além de provocar uma ruptura em determinados padrões culturais e ideológicos vigentes e hegemônicos na sociedade, também contribui para a formação de novos sujeitos a partir das experiências por eles vivenciadas. A ação de ocupar a terra é capaz de mudá-los e transformá-los profundamente, fazendo-os posicionarem-se de outra forma diante da realidade onde vivem, reagindo contra a sua condição social. (MACHADO, 2011, p.178)

O texto apresenta também o papel da mulher sem-terra, seu perfil de liderança bem como as novas formas de atuação nos espaços sociais, na família e no movimento. Além disso, também é destacado o conceito de Cooperação Agrícola, seus reflexos na cultura, na economia local e regional, pelo princípio da solidariedade na forma de produção agrícola coletiva.

Tal aprendizado é a construção de novas relações interpessoais iniciadas quando o acampado passa a conviver com indivíduos de diferentes etnias, com posições políticas diferenciadas, com diferentes religiões e costumes. Esse fato obriga-o também a rever sua posição perante a mulher e os filhos. Nesse processo, ele se confronta com a tradição cultural da família rural, fortemente arraigada no seu ser, e inicia uma luta radical no sentido de rever as relações que ele tinha com os seus pares, fazendo um grande esforço para adotar uma nova postura perante eles. Necessita para isso inverter valores que sempre sustentaram as relações familiares herdadas dos seus antepassados. (MACHADO), 2011, p.184)

Dentro desse contexto, no início da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a educação foi percebida como uma necessidade constante nos assentamentos e acampamentos, já que possui um caráter ideológico importante como afirma Louis Althusser, sociólogo Frances, em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado”: “Em outras palavras, a Escola (...) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta.” (ALTHUSSER, 1987, 22). Contudo não era um setor organizado sistematicamente, mas uma atividade exercida pelas mães das crianças assentadas como parte da luta pela conquista da terra.

À medida que as famílias vão se organizando, surge uma enorme preocupação com as mais de duzentas crianças presentes no acampamento que, sem o mínimo de orientação necessária, passam a ficar ansiosas com a nova vida dentro do acampamento. Alguns adultos, percebendo o que estava acontecendo, veem a necessidade de se tomar alguma providência em relação às crianças. Criam os grupos de mães que passam a orientar e integrar as crianças às atividades do acampamento (MACHADO, 2011, p.189).

As primeiras experiências de educação escolar em espaço de ocupação ocorreram no estado do Rio Grande do Sul na fazenda Encruzilhada Natalino em 1981, Anonni e Sarandi em 1985. Na época, a primeira professora Sem Terra no Brasil a lecionar foi Maria Salete Campigotto que atuou ativamente na coordenação das atividades de ensino nas fazendas. A preocupação em discutir com as crianças sobre a conscientização do projeto de luta de seus familiares levou o movimento à conquista de

sua primeira escola em 1984, aprovada pela Secretaria de Educação; a primeira escola do MST foi construída no Assentamento Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul resultado do envolvimento de pais e das professoras Maria Salete Campigotto e Lucia Weber. Essa escola surgiu baseada nos ideais da pedagogia de Paulo Freire com o objetivo de ser uma “escola diferente”, o que significava construir uma “escola que deveria valorizar a história de luta dessas famílias, ensinando a ler e escrever através das experiências de amor à terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13).

O autor defendia que uma educação igualitária, libertadora, democratizada e política era o modelo ideal para emancipar intelectualmente o indivíduo e com isso, toda uma nação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O 1º em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o 2º, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (...) Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que este superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 58)

No sentido de fortalecer o MST, a luta pela justiça social e a reforma agrária, a busca da construção de uma “escola diferente” levou a organização a criar o Setor de Educação e a discussão, na década de 1990, em nível nacional, sobre o projeto de ensino no campo, desejada e que atendia às necessidades dos membros dos assentamentos. O início dessa articulação ocorreu no âmbito da I CNEC (Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo) organizada pelo MST em conjunto com a UNB (Universidade de Brasília), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em 1997.

Conforme afirma Machado (2011, p. 193), a “escola diferente” deveria ser um agente transformador e colaborar para o fortalecimento da luta pela terra:

Pensar uma “escola diferente” significa para os sem-terra que não pode haver uma separação entre os acontecimentos do campo e a escola. Para eles, é na sala de aula que o professor deve trabalhar a realidade do aluno, dando-lhe totais condições para que seja um grande instrumento de continuidade da luta pela terra. Essa escola deve também ser prática e orientar os alunos na organização do trabalho e da nova vida no novo espaço social do qual passaram a fazer parte.

Ainda segundo o autor, o papel do professor na escola do campo é provocar a reflexão crítica que leve os sujeitos à consciência de classe, pois, educação e trabalho consistem em uma única proposta e ganham significado, diferenciando-se da perspectiva do capital:

Nesse processo, o professor é peça fundamental, na medida em que ele, sendo do movimento ou não, para ter o sucesso desejado, deve conhecer, no mínimo, a realidade da comunidade. Ele precisa ter também a consciência de que é um elemento do coletivo submetendo sua prática aos propósitos maiores do grupo.



A história de luta dos sujeitos que participam no MST possibilitou a concepção de uma proposta de pedagogia diferenciada, onde foram consideradas as experiências de cooperação implantadas nos assentamentos, pois, para o MST há uma relação direta entre a escola e processo produtivo.

A ausência de uma reforma agrária que atenda às necessidades específicas das famílias camponesas menos favorecidas causa a exclusão social dos trabalhadores rurais que ultrapassa os limites do empobrecimento econômico deste grupo, pois, leva-os à descaracterização da sua própria cultura e identidade enquanto sujeitos do campo quando são “expulsos” do seu território de origem. Desta maneira, a Educação do Campo baseia-se em valores que segundo Arroyo, Caldart e Molina (1998, p. 161-162) estão relacionados ao:

compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (...). A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza.

Assim, foi possível perceber que existe um diálogo intrínseco entre os conteúdos do currículo escolar e os aprendizados construídos nas relações fora da escola, pois, o MST é um movimento que também é pedagógico, de formação de novos comportamentos e atitudes na medida em que a vida e as relações sociais nos acampamentos e assentamentos são complexos e os sujeitos precisam se organizar para sua sobrevivência e luta pelo objetivo maior que consiste na conquista da terra. Por isso, os valores construídos coletivamente são uma forma de resistência ao tradicional das relações de exacerbada competição vivenciada no sistema capitalista.

Nesse sentido, a necessidade de criar uma escola que fugisse às ideias tradicionais pode ser explicada através da teoria de Althusser (1987), em que o autor denomina as formas de controle do Estado como Aparelho Ideológico, dividindo-o em dois tipos principais. O aparelho chamado ideológico é aquele que tenta, através de convenções pessoais, persuadir e modular a personalidade das pessoas para que estejam de acordo com os padrões impostos pelo Estado, fazendo-o prosperar. Assim, a escola fica sendo o principal veículo utilizado para tanto. Já o aparelho que o autor cita como repressor é aquele que quando o ideológico não funciona da maneira esperada, coage e pune, para que o indivíduo que sofre essa sanção sirva de exemplo para os outros e para que ele próprio não volte a infringir as regras. Esse poder pode ser representado pela polícia.

Diante das reflexões realizadas com base nas leituras do levantamento bibliográfico inicial da presente pesquisa, foi possível perceber que o MST reconhece a pedagogia como forte instrumento para perpetuar sua ideologia, na medida em que precisam se organizar na luta pela conquista da terra e de seus direitos sociais; a transformação dos indivíduos, do novo papel das mulheres e das famílias quando participam da coletividade se dá pelas dimensões de complexidade, diversidades e das condições materiais das ocupações, sejam em acampamentos ou nos assentamentos. E por isso, defendem o direito à escolarização de seus filhos, numa perspectiva de uma educação escolar que faça sentido e seja coerente com a luta pela terra e seus desafios.

Para o Movimento, bem como para alguns profissionais da educação do campo, a escola é mediadora da transformação da realidade e uma garantia de oportunidade de

formação político-cultural do sujeito sem-terra. Na medida em que haja, de fato, condições materiais para produção da terra, o processo de enraizamento dos homens e mulheres assentados possibilitará o resgate dos valores que permeiam o trabalho pedagógico coletivo em superação ao sistema capitalista que distancia cada vez mais os sujeitos das classes menos favorecidas ao direito à educação pública de qualidade.

A cerca disso, o autor Bourdieu (1989) afirma que a classe dominante acolhe os seus iguais, porém dificulta a interação e a tornando-a fictícia, aumentando as distinções e confirmando a hierarquização existente.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento de distinções (hierarquias) e para a legitimação destas distinções. (BOURDIEU, 1989, p.10-11)

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA NA PERSPECTIVA DO MST**

Ao falar sobre a escola e a educação no campo, é necessário compreender que não é possível desassociá-la do contexto social de lutas pela reforma agrária, já que as experiências vividas nessas ocasiões fazem parte de um processo histórico e pedagógico que contribui para a formação do sem-terra enquanto sujeito social. Deste modo, é possível compreender que dentro dessa situação de luta são formados os primeiros elementos socioculturais e educativos, que contribuem para construção do aprendizado a partir da realidade concreta.

O primeiro documento que se pode recorrer ligado a educação no MST, foi publicado em julho de 1991, no caderno de formação nº18, intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Este foi considerado a primeira produção político-pedagógica do MST a cerca da escola construída em movimento.

É neste documento que o Movimento Sem-Terra propõe uma educação que atenda as necessidades dos alunos, e que esta prática pedagógica esteja ligada com o trabalho manual e intelectual, para que a escola possa formar sujeitos capazes de transformar a sua realidade. Dentro dessa concepção, o professor não pode ser omissor ao processo de ensino, nem seu espectador. Precisa ter consciência de seu papel enquanto educador e diante disso ser capaz de colaborar com a construção de um conhecimento libertador, para que se tornem militantes e responsáveis pela transformação de sua história.

Para orientar melhor o professor de sua função dentro da escola que em 1992, membros do Setor de Educação do MST, elaboraram um novo documento chamado de “Como deve ser a escola de assentamento”. Esse texto inaugurou o Boletim de Educação do MST e tinha o papel de caracterizar a melhor escola para o movimento e para que seus objetivos fossem colocados em prática. O documento conseguiu dar o subsídio necessário para que a educação no campo estivesse da forma como o MST gostaria de implantar. É neste momento que fica evidente o tipo de escola pensado pelos membros do MST, sendo ela construída de forma dialética e responsável por construir uma consciência histórica. Ela seria responsável por demonstrar a existência da luta de classes no campo. (MACHADO, 2012)

A partir desse documento, os membros do Setor de Educação, passaram a discutir o currículo mais adequado para que seus objetivos pedagógicos fossem

alcançados. Machado (2012) afirma que a construção dessa escola seria de forma dialética.

Portanto, torna-se evidente que os Sem Terras desejavam construir uma escola de forma dialética, responsável em produzir uma consciência histórica e não fictícia ou falsa. Essa escola tinha de ser capaz de demonstrar, de forma objetiva e prática, a existência da luta de classes no campo, a qual deve ser combatida com muita organização e esforço da coletividade. (MACHADO, 2012, p.386)

Também em 1992, diante da necessidade analisada por conta da pluralidade do Brasil, um novo documento foi elaborado, denominado “Como fazer a escola que queremos”, publicado no Caderno de Educação nº1. Este se tornou fundamental, pois indicava como montar um currículo mediante a necessidade de cada região. Além disso, serviu de apoio para o grupo que militava a respeito da educação e escola do campo.

Para se colocar em prática os conteúdos escolhidos para serem trabalhados, era necessário um estudo da realidade dos assentados. Assim, a educação escolar irá contribuir para que a crianças entendam o mundo de uma forma concreta, que consigam tomar decisões e encontrem soluções para os problemas vividos nos espaços que ocupam.

Além disso, o documento também orienta o professor quanto à melhor maneira de ensinar cada disciplina em sala de aula, propondo uma forma específica de alfabetização das crianças, que leve em consideração o mundo real e o universo social onde vivem, ou seja, a realidade do próprio assentamento. (MACHADO, 2012, p.387)

Para valorizar a prática escolar, em 1993, foi publicado o texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças”. Esse documento teve como objetivo aprofundar e resgatar a necessidade sobre uma metodologia elaborada para a prática “preparando as crianças para lutarem de forma consciente e organizada pela construção de uma nova história.” (MACHADO, 2012, p.388)

Com isso, foram definidas duas formas de produção desse conhecimento. A primeira delas seria pesquisar práticas que ocorreram no passado ou que ocorrem atualmente ou que ocorrerão, para que a partir da análise obtida se transformem em Temas Geradores, isto é, temas reais que ao serem estudados se tornem conhecimento sobre a realidade que possibilitando dar origem a novas práticas (MST, 2005, p.84). A segunda seria incentivar as crianças a pesquisarem práticas reais do assentamento, isto é, aquelas realizadas pelos pais e que posteriormente seriam desenvolvidas por elas. Nessa perspectiva, se transformariam em Objetos Geradores, que mediante a relação estabelecida entre criança e objeto se conduz ao processo de aprendizagem.

Levando em consideração a necessidade de uma fundamentação teórica sobre a proposta pedagógica, em maio de 1994, o MST publicou no Boletim de Educação nº4, o texto “Escola, Trabalho e cooperação”. O conteúdo de documento serviu para dar embasamento à militância e para os cursos de formação de jovens e adultos, além de defender um dos pilares do MST que era a educação aliada a prática. “Portanto, na parte 1 do texto, “O trabalho educa”, era possível encontrar nitidamente definida a relação entre escola e trabalho, além da valorização da educação por meio do mundo do trabalho” (MACHADO, 2012, p.389)

Já na parte 2 intitulada “A escola pode educar pelo trabalho”, se encontram justificativas básicas para se relacionar educação e trabalho. Entre elas estavam a força do significado educativo que o trabalho apresenta e o papel da escola como grande

facilitadora para o aprendizado de um trabalho educativo já que ela é o local em que teoria e prática são estabelecidas plenamente. (MACHADO, 2012)

Na terceira parte, “O MST e a escola do trabalho”, houve a tentativa de demonstrar a importância de construir uma escola que contribuísse com a luta através de objetivos concretos. Para isso, foram elaborados objetivos que a pedagogia do trabalho gostaria de atingir respeitando a realidade de cada assentamento. Desse modo, a metodologia ali apresentada abrangia muito bem a relação entre escola e trabalho e deixava margens para ser aplicada em qualquer assentamento.

Na quarta e última parte do documento, “A escola do trabalho: cooperação e democracia”, trazia orientações sobre a forma como a escola deveria ser gerenciada, além do tipo de organização afim de chegar aos resultados desejados. Ao que dizia respeito a gestão, defendia a uma ideia democrática e calcada na cooperação entre os alunos, professores e demais funcionários. Tendo um planejamento coletivo respeitando as instâncias de participação, para que houvesse transparência nas relações de poder existentes na comunidade escolar.

Diante da dificuldade dos professores em seguir e colocar em prática tudo aquilo que havia sido estabelecido nos documentos até aqui citados, o Movimento publicou um novo texto, “Como fazer a escola que queremos: planejamento”, publicado em 1995, no Caderno de Educação nº 6, do MST. Este demonstrava como deveria ser elaborado o planejamento da prática educativa além de orientar os professores na condução do processo de ensino aprendizagem.

Muitos outros documentos foram produzidos e registrados na tentativa de facilitar o trabalho dentro das escolas e atingir os objetivos principais dentro dos assentamentos, esses resguardavam principalmente as condutas e caminhos a serem tomados entre 1ª e 8ª série e articulavam a prática e com meio, visando estabelecer a relação dialética desejada.

Levando em consideração o papel social da educação o MST elaborou um texto para orientar a militância do Movimento a respeito da escola e da educação. Este foi intitulado “Nossa concepção de educação e de escola” e foi publicado em uma das coleções do Movimento em 2000. O texto trazia uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e escola adotadas pelo MST (MACHADO, 2012).

No ano seguinte, o MST publicou um novo documento em suas coleções com o título de “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”, o texto procurava refletir a respeito das práticas e concepções com base na Pedagogia do Movimento.

Diante da ideologia de educação proposta pelo MST que contrapunha os valores perversos da sociedade capitalista foram colocados três grandes desafios para a tarefa educativa dentro dos assentamentos.

O primeiro era o de humanizar a família, auxiliando-a a romper com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida, quando ainda não participava do Movimento. O segundo era produzir na família o modo de vida e os valores que sustentavam o Movimento. O terceiro era o de multiplicar e ampliar as ideias e os valores do MST, para que outras categorias assumissem conjuntamente a luta pela reforma agrária contra as injustiças sociais. (MACHADO, 2012, p.399)

Para que os desafios fossem superados, era necessário uma reflexão a cerca de suas ações e auxiliar na formação de sujeitos que pudessem contribuir para a luta de classes. Para isso, alguns processos educativos eram fundamentais para a formação

desses sujeitos. Um desses era o movimento da luta, que diante das conquistas e derrotas, chagaria a um aprendizado, capaz de educar o sem-terra para assumir uma postura diante da vida. Outro aprendizado importante seria a experiência de viver a coletividade que fariam com que os membros se sentissem partes do todo ganhando forças para lutar pela sobrevivência e pela reforma agrária. (MACHADO, 2012)

Diante disso, o MST acredita que a Pedagogia do Movimento Sem Terra não caberia na escola, pois engloba outras dimensões da vida.

Isso significa dizer que o modelo de escola proposto pelo MST não era um modelo fixo, isolado, predeterminado, mas um modelo que, baseado em princípios pedagógicos, seria produzido a partir da produção histórica do movimento como um todo e da grande responsabilidade dos seus educadores, os quais deveriam extrair das práticas do Movimento as lições pedagógicas que serviram ao processo de ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2012, p.400)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras conclusões são voltadas a respeito da importância da escola em nossa sociedade e que é usada para uma massificação e como forma de controle de classes mais abastadas sobre as desfavorecidas, moldando e as tornando obedientes e preparadas para o trabalho.

Ao pesquisar a respeito das escolas no MST, com suas particularidades, fica nítido que fazem uma contra operação, isso é, lutam contra a miscigenação proposta pela escola tradicional. Para isso, são autores de vários estudos que comprovam a interpretação da importância da educação no campo, porém, uma educação aliada a prática e voltada para formar um ser pensante e consciente de seu espaço no mundo. Uma educação dialética.

Essa educação proposta pelo MST foi construída com o decorrer de muitos anos e perante muita luta para que tivessem seus esforços reconhecidos e encontrassem espaço de visibilidade. Mais do que isso, para que pudessem ser autores de sua própria história e tornassem seus filhos e descendentes continuadores de seu trabalho político e ideológico.

## REFERÊNCIA

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: 1970, 121p.

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo**. 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v.3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: BOURDIEU, P. Escritos da Educação (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Rio de Janeiro: 1966, p. 39 – 64.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: 1989, 313p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. De 16 de Julho de 1934. Disponível em: Acesso em: 09 out. 2017

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. De 10 de Novembro de 1937. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em: 09 out. 2017

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré – SP. Campinas, 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008

CALDART, Roseli Salete. **A educação do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MACHADO, Vitor. A escola e o meio rural: um estudo acerca da concepção de educação entre jovens assentados In: VILELLA, F. F. (Org.) **Educação, Trabalho e Saúde no Campo**. 1ed. São José do Rio Preto: HN Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia além dos muros da escola**. Cadernos Ceru (USP), v. 25, p.153-174, 2014.

\_\_\_\_\_. **Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola**. Revista de Ciências da Educação - UNISAL. Americana, ano XIII, n. 24, p.175-201, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola**. Revista de Ciências da Educação, v. 1, p. 383-406, 2012.

MARTINE, George; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. Editora Caetés: São Paulo, 1987.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MST. **Caderno de Educação MST n. 13**. Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação MST n. 8**. Princípios da Educação no MST, 1996.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano II, n. 2, 1995.

OLIVEIRA, Danielle Arena de, **A Educação do Campo como Prática Pedagógica: Em Busca de uma Ação Transformadora**. Tese (mestrado profissional) – Docência para Educação Básica – Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru: 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª Ed. Autores Associados, SP: 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ªEd. Autores Associados, SP: 2011.