

**UNIPLAC UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO
SCTRICTO SENSU**

DÉBORA APARECIDA ROSA REICHERT

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA
ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA: ANALISANDO A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS**

Lages-SC
2014

DÉBORA APARECIDA ROSA REICHERT

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA
ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA: ANALISANDO A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS.**

Dissertação de Mestrado em Educação.
Linha de Pesquisa I: Políticas e
Processos Formativos em Educação.
UNIPLAC Universidade do Planalto
Catarinense.

Orientador: Prof. Doutor: Geraldo
Antônio da Rosa

Lages-SC
2014

R349p Reichert, Débora Aparecida Rosa.
Políticas educacionais e processos formativos da escola do campo Fazenda Boa Vista: analisando a prática pedagógica na dimensão da práxis / Débora Aparecida Rosa Reichert.-- Lages (SC), 2014.
183f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Geraldo Antônio da Rosa.

1. Educação rural - Santa Catarina. 2. Assentamentos humanos - Curitibanos (SC). 3. Escola do Campo Fazenda Boa Vista (Curitibanos, SC). I. Rosa, Geraldo Antônio da. II. Título.

CDD 370.193

DÉBORA APARECIDA ROSA REICHERT

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA DO
CAMPO FAZENDA BOA VISTA: ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
DIMENSÃO DA PRÁXIS.**

Dissertação de Mestrado em Educação para Banca do Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).
Stricto Sensu.

Orientador: Geraldo Antônio da Rosa.

Banca Examinadora

Prof. Dr^a: Maria Antônia de Souza

Prof. Dr^a: Lourdes Caron

Prof. Dr^a: Marina Patrício Arruda

Conceito:

Lages, 17 de dezembro de 2014.

O CIO DA TERRA

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar do trigo o milagre do pão e se fartar
De pão.
Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel, se
Lambuzar de mel.
Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação de fecundar o
Chão.*

(Milton Nascimento-Chico Buarque)

Dedico esta pesquisa ao meu filho Lucas Daniel Rosa Reichert, sujeito crítico que na leitura e reflexão almeja um mundo onde a educação de qualidade social se estenda a todos por meio do acesso à cultura em sua diversidade.

E aos sujeitos do campo, dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade social.

Agradeço ao meu orientador Dr. Geraldo Antônio da Rosa, pela acolhida e conhecimento compartilhado, aos demais professores do PPGE UNIPLAC pela ação de nos incentivar no pensamento crítico e reflexivo.

À minha mãe por ensinar a força de ser mulher, ao meu pai por mostrar o valor das mãos do trabalhador, ao meu marido pelas vezes em que pacientemente ouviu meus escritos, a minha avó Dalila *in memoriam* pela educação dos primeiros princípios de amor e cuidado com a natureza e a terra.

Aos sujeitos do campo que me receberam com carinho e paciência e no diálogo nas tardes sentados na varanda, contaram suas histórias de luta e seus sonhos.

À professora e pesquisadora Dr^a Maria Antônia de Souza pelas contribuições valiosas e exemplo de luta por uma educação do campo de qualidade social.

A verdade é que, depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não
pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente.
O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio.
Penso, pois, que, perante isso,
Só há uma saída: reinventar o futuro,
Abrir um novo horizonte de possibilidades,
Cartografado por alternativas radicais
Às que deixaram de o ser.

Boaventura de Sousa Santos, *Pela mão de Alice*, p.322.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA: ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS.

RESUMO

Na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, está situada no Assentamento 1º de Maio no município de Curitiba SC, é nesta escola que investigamos de que forma o professor enquanto educador social desenvolve sua prática no processo de formação dos sujeitos e que ferramentas este utiliza para o desenvolvimento da práxis pedagógica, levando em consideração os processos formativos, políticas públicas educacionais até o ano de 2014. Apontamos como aporte teórico para tal investigação e posterior análise, os conceitos de práxis em Gramsci, Vázquez¹ e Freire. Nesta pesquisa temos o objetivo geral de análise acerca da prática do professor buscando perceber se este desenvolve uma práxis no processo de formação dos sujeitos, por meio de sua ação. Delimitamos como objetivos específicos os seguintes tópicos: Investigar os processos formativos da ECFBV; Estudar historicamente quais são as políticas educacionais desenvolvidas até o momento para as escolas de assentamento, suas implicações, entraves e avanços; Analisar quais os impactos entre sociedade civil e governo no que diz respeito às políticas públicas, nas suas diretrizes educacionais, financiamento da educação e de pesquisa; Buscar que objetivos específicos o professor enquanto um educador social da ECFBV busca na sua ação para que esta de conta das proposições de constituição de sujeito emancipado e seja de fato a ação da práxis e finalmente, pesquisar o processo economia-trabalho-educação nas suas relações e na visão do professor da ECFBV, uma vez situada dentro do Assentamento 1º de Maio que tem na agricultura e pecuária o seu desenvolvimento econômico. A pesquisa se posiciona numa abordagem a luz da metodologia histórico-crítica devido ao seu caráter englobador das possibilidades transformadoras da realidade, tem o caráter quanti-quali, e lançou mão do estudo de caso para a análise dos dados obtidos.

Palavras-chave: Práxis pedagógica; Educador (a) social, Escola de assentamento.

¹ Os autores citados correspondem respectivamente à: Antonio Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez e Paulo Freire.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA ESCUELA DE CAMPO GRANJA BUENA VISTA: EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL TAMAÑO DE LA PRAXIS.

RESUMEN

En la Escuela de Campo Granja Boa Vista se encuentra en Assentamiento 1° de Maio en el municipio de Curitibanos SC, en esta escuela, investigamos cómo el maestro como educador social, desarrolla su práctica en la formación del procedimiento en cuestión y qué herramientas que utiliza para el desarrollo de la praxis pedagógica, teniendo en cuenta los procesos educativos, las políticas educativas para el año 2014. Señalamos la base teórica para la investigación y el análisis posterior, los conceptos de la praxis en Gramsci, Freire y Vázquez². En esta investigación tenemos el análisis objetivo general acerca de la práctica de los profesores para ver si esto se desarrolla una práctica en la formación del sujeto, por su acción. Hemos definido objetivos específicos son los siguientes temas: Investigar el proceso de formación de ECFBV; Estudiar históricamente cuáles son las políticas educativas desarrolladas hasta la fecha, para las escuelas de los asentamientos, sus implicaciones, las barreras y el progreso. Analizar los impactos entre la sociedad civil y el gobierno con respecto a las políticas públicas, en sus políticas educativas, la financiación de la educación y la investigación; Encuentra los objetivos específicos que el profesor como educador social en el ECFBV, buscar su acción para que esta de cuenta de las propuestas para el establecimiento de sujeto emancipado y es, de hecho, la acción de la praxis y, finalmente, la economía e proceso educativo de búsqueda de empleo en sus relaciones y en vista de la ECFBV, esta situada en el Assentamiento 1° de Maio que tiene en la agricultura y la ganadería su desarrollo económico. El enfoque de investigación se encuentra en la luz de la metodología histórico-crítica por su carácter englobador de las posibilidades transformadoras de la realidad, tiene carácter cualitativo e cuantitativo, utilizando el estudio del caso para el análisis de datos.

Palabras clave: La praxis pedagógica; Educador (a) social; La Escuela de Assentamiento.

² Los autores citados corresponden a: Antonio Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez y Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPPA - Associação de Educadores Populares de Porto Alegre
AMURC – Associação dos Municípios da Região do Contestado
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
Apud – Dito por
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cel. - Coronel
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo.
CNBB – Conferência Nacional dos bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB – Confederação de Professores do Brasil
CUT – Central Unificada dos Trabalhadores
ECFVB – Escola do Campo Fazenda Boa Vista
EDUSER - Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEPI - Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDOESCOLA -
GPTF - Fundo de Fortalecimento da Escola
INCRA – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
(org.) - Organizador
PAR – Plano de Ação Articulada
PEA – Programa Escola Ativa
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
UCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SC – Santa Catarina
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TIC’S – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF – Fundo da Nações Unidas para a Infância

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1. ESTADO DA ARTE/REVISÃO DE LITERATURA	39
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO E UM BREVE RELATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	54
3.1 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO.....	62
3.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA	66
3.3. ORIGEM E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA): ENCONTROS E DESENCONTROS	80
4. HISTÓRICO DA AMURC, O MUNICÍPIO DE CURITIBANOS E O ASSENTAMENTO 1º DE MAIO.....	94
4.1 A AMURC	94
4.2 O MUNICÍPIO DE CURITIBANOS	95
4.3 ASSENTAMENTO 1º DE MAIO.	99
4.4. ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA.	102
4.5. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	111
5. A MÍSTICA COMO UM INSTRUMENTO DA PRÁXIS.....	117
6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS: UMA POSSIBILIDADE À MARGEM DA CONTINUIDADE.	132
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS:.....	141
REFERÊNCIAS.....	148
OBRAS CONSULTADAS.....	155
ANEXOS.....	157

APÊNDICE	164
----------------	-----

INTRODUÇÃO

Instrui-vos, porque precisamos de vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos de vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda vossa força A. GRAMSCI (1919)³.

Enquanto mestrandos nos desacomodamos no decorrer do caminho, perguntas vão surgindo e com elas a vontade de participar do processo da educação como agentes transformadores se instala, e com o desejo de ser um sujeito emancipado e contribuir para a formação de outros, partimos em busca da práxis. Esperamos que a oportunidade que estamos tendo neste programa de mestrado, se oportunize a muitos, e que estes, enquanto buscadores de uma sociedade mais justa, possam contribuir com relevância para a educação.

A inquietação está no questionamento que fazemos enquanto sujeitos que se desacomodam dentro do sistema do status quo social, e por tanto, educacional quando exercitamos o ato de pensar as seguintes questões: como exterminar as desigualdades, os sofrimentos humanos que vêm impregnados de matizes históricas do que alguns chamam de colonialismo, principalmente nos países de terceiro mundo e Latino Americanos, há de fato uma possibilidade de contribuir para tal transformação? Acreditamos que é na educação e pela educação, que os indivíduos poderão vislumbrar a chance de que um dia, de fato, poderemos todos alcançar à liberdade e o direito a educação de qualidade social que valorize e trabalhe com todos os sujeitos. Estar atento ao que acontece no mundo político da educação, porque a educação é também política, é crucial para o desenvolvimento da qualidade tão almejada, aquela que se estenda a todos.

Por isso, investigamos nesta pesquisa, de que forma o professor enquanto educador social da Escola do Campo Fazenda Boa Vista que funciona dentro do Assentamento 1º Maio, na cidade de Curitiba/SC, desenvolve sua prática no processo de formação dos sujeitos e que ferramentas este utiliza para o desenvolvimento da práxis pedagógica, levando em consideração os processos formativos, políticas públicas educacionais até o ano de 2014. Para este lançamos mão dos conceitos de práxis em Gramsci, Vázquez e Freire⁴.

Parafraseando Ghedin (2012, p. 23), o conhecimento que de fato irá pesar na balança do ser, não é aquele apropriado como tecnologia, mas aquele que torna possível a existência de um saber técnico sem com isso se apropriar da humanidade como forma de dominação.

³ Revista L'ordine Nuovo - 1º de maio de 1919

⁴ Os autores citados correspondem respectivamente à: Antonio Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez e Paulo Freire.

Diante destas inquietações podemos perceber a questão do comprometimento dos assentamentos nas questões que se relacionam com as políticas educacionais, os processos formativos e a formação dos professores, em sua prática que casada com as propostas elencadas nas palavras de Souza (2006) demonstram grande preocupação em formar sujeitos comprometidos e engajados com as causas do próprio assentamento, de um possível educador social que objetiva a transformação social, desacomodando-se do status quo, buscando crianças, jovens e adultos desenvolvidos nas suas competências criativas, consciência crítica e reflexiva, preocupados com a democracia participativa e não somente representativa.

Queremos lembrar nesse sentido, que a educação é um direito de todos os seres humanos para e na construção do ser sujeito, seja das pessoas do campo em todos os sentidos em que ela acontece, como para as pessoas no meio urbano, a educação pode ser pensada de uma maneira diferente a fim de pensar as necessidades dos diferentes territórios, comunidades e realidades, a fim de emancipar os sujeitos, mas ela pode ser única no sentido de direito.

Se a educação está para todos como parte dos direitos humanos, e se o Governo pode garantir esse direito, poderá ele também garantir que esta seja uma educação que valha apenas, no sentido de que seja uma educação realmente igualitária nos seus aspectos culturais e sociais, que de fato seja oferecida a todos da mesma forma, sem dicotomizar educação para pobres ou ricos.

Outro fator considerado de extrema relevância nesta pesquisa é a investigação das questões de financiamento da educação, sabemos que na educação formal e urbana há currículos pré-estabelecidos e programas formatados pelas entidades financiadoras como o Banco Mundial, que ora são modificados conforme a ação democrática nas escolas e universidades e ora são pautados na permanência do recebido e então aplicado, para que não ocorra o risco de perder os convênios e apoios financiadores, e para que este sujeito seja formado única e exclusivamente para o mercado de trabalho. Mas, e na educação do e no campo nos assentamentos, como se dá a relação com o Estado e com os agentes financiadores? Podemos trazer aqui uma citação que nos faz compreender de forma mais clara a primeira situação: financiamento das escolas e universidades públicas para então buscar as respostas no campo. A formação destinada ao mercado é histórica, trazemos aqui uma citação que legitima essa questão:

Primeiro em 1968, do ensino superior, reprimindo e disciplinando a entrada nos cursos universitários via vestibulares classificatórios, adequados não ao número e a capacidade dos candidatos, mas ao controle das vagas. Depois, em 1971, pela reforma do ensino de 1º e 2º graus que entendeu a

escolaridade obrigatória até quatorze anos, “infantilizando” o antigo ginásio no interior do primário, que passou a desembocar não mais em cursos médios preparatórios ao superior – clássico e científico – mas num pasteurizado conjunto de cursos profissionalizantes de 2º grau, que pretendia inclusive conter o acesso massivo das classes populares ao nível superior com uma suposta terminalidade profissional adequada as novas demandas do desenvolvimento socioeconômico planejado dentro da doutrina de segurança nacional. Pretendeu, mas não conseguiu. (MONLEVADE, 2000, p.16)

Nesta época citada por Monlevade (2000), o próprio curso de magistério brotou em grande número nas periferias das cidades do interior do Brasil, trazendo um novo perfil docente buscado para formar mão de obra para as salas de aula, cujo salário não era nada atrativo, e sim munido de carência em todos os sentidos. Hoje século XXI, é por meio da luta constante que a classe dos professores tem avançado gradativamente e arduamente em prol de melhores condições de trabalho, como por exemplo, o real cumprimento do Piso Salarial Nacional na Carreira, bem como a qualidade da educação numa “escola para todos”, mas que seja a escola além do “para todos” e sim uma “escola de todos”, lugar onde os sujeitos sejam de fato sujeitos de direito.

Os últimos anos têm sido marcados com greves e mobilizações, foram obtidos alguns avanços, mas há outros caminhos ainda a serem percorridos, conscientes de que com trilha extensa, mas na caminhada vamos certamente adquirindo força para fazer valer os direitos boicotados, é também neste sentido que buscamos investigar as relações de políticas educacionais da educação do campo nos assentamentos.

Para que e para quem, são as premissas para uma reflexão que nos coloca a sair da zona de conforto, buscando alternativas para uma educação de qualidade, numa escola de todos e para todos, no qual está incluída a educação dos assentamentos. Desta forma, pesquisar a ação do professor na ECFBV no Assentamento 1º de Maio, aquele que muitas vezes busca a sua formação nas universidades urbanas, bem como aqueles que cursaram ou cursam sua graduação nas universidades federais rurais desenvolvidas em parcerias com outras entidades, e outras vezes não é um professor habilitado, mas tem uma vivência dentro do movimento social ao qual está inserido, e exerce a função de docente nas escolas, é um dos pontos que nos move nesta pesquisa, desvendando a ação do professor da escola de assentamento como um educador social.

Esta pesquisa busca analisar a prática dos professores que atuaram e atuam na ECFBV no Assentamento 1º de Maio, levando em consideração as possíveis relações com o processo de formação dos mesmos, poderemos assim, perceber se esta prática possibilita desenvolver a proposta de formação de sujeito crítico e emancipado como consta no Projeto

Político Pedagógico da ECFBV e desta forma investigar quais as implicações das políticas já elaboradas, seus avanços e entraves, quais as políticas que estão sendo construídas, já que no campo, ou seja, nos assentamentos há outros objetivos e interesses particulares deste contexto que diferem daqueles da escola urbana, como os interesses de produção agrária, pecuária e questões de relevância ambiental. Para refletirmos sobre a escola enquanto instrumento de formação e por tanto de sujeitos que terão a ação da práxis, Gramsci diz:

[...] A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2007, p.9)

Enquanto Brasil, que tipo de intelectual pode ser formado? Intelectuais para a realidade atual do país que cumpram a demanda do mercado capitalista, no caso dos assentamentos. Para a produção da demanda do mercado agrário, ou aliado a esta proposta buscam também o intelectual orgânico? Para Gramsci, a sociedade precisa do intelectual que é formado por uma escola mediadora, que propicie a este educando um autoconhecimento, para que assim, este reconheça como agente transformador, como diz Gramsci, que ele possa reconhecer “o seu próprio valor histórico”.

Nesta pesquisa mergulhou-se num território que não é antigo, pois entre luta para estabelecer o funcionamento de uma escola numa casa de madeira de apenas uma salinha, sem banheiro e o processo de construção da escola de alvenaria, são apenas 17 anos. A Escola do Campo Fazenda Boa Vista, que fica no Assentamento 1º de maio, é uma escola a qual buscamos não só historiar, mas compreender e analisar os seus processos formativos, as políticas educacionais, e por meio da investigação saber como se dá a prática ou práxis do professor como um educador social.

O processo de trazer a escola pública para muitos assentamentos é uma luta que ainda caminha, e quando o processo acontece é instigador investigar como este é realizado no

seu dia a dia, o interior dele desde a sua formação à rotina de trabalho e vivências, bem como o perfil e prática dos professores diante do que os estudantes, famílias e a comunidade como um todo esperam de sua escola. Pois é esta escola que vem ganhando espaço aos poucos na educação do campo e que vem chamando atenção de pesquisadores cada vez mais. Nos perguntamos, o que pode vir a ser a escola de assentamento no seu projeto de educação? Ela pode ser mais que isso, pode ser o instrumento de emancipação por meio da intelectualização como sugere Gramsci. Há de se pensar ainda, se o ensino de ontem e hoje é adequado para que isso ocorra se possibilita igualmente o sucesso a todos os indivíduos que passam pela escola pública, podendo “competir” numa política como a que se está introduzindo nas escolas hoje, tanto na pública urbana quanto nas escolas de assentamento.

O mundo contemporâneo é um recipiente cheio até a borda de medo e frustração à solta que buscam desesperadamente válvulas de escape. A vida está supersaturada de sombrias apreensões e sinistras premonições, tanto mais assustadoras por sua não especificidade, por seus contornos imprecisos e raízes ocultas. (BAUMAN, 2000. p.22)

É claro que há medos, há contradição, e muitas são as incertezas, principalmente pelo desconhecido mundo da transformação dos desejos daqueles que querem revolucionar a estabilidade negativa do mundo repressor, porque como indivíduo há a vontade de transformação do que não é justo, há a busca constante da inserção no mundo social e cultural, há a busca da igualdade.

“O homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu”, (GEERTZ, 1978, p.15) Este homem saberia viver numa realidade transformada, viver sem as teias, as amarras que ele mesmo criou? Essa é uma contradição medrosa do desejo do homem. Geertz em seus estudos diz que o etnólogo escreve o que o antropólogo observa, e neste contexto o último separa o que é verdadeiro do que é falso, mas quem pode dizer o que é verdadeiro se não há verdades absolutas? Essa não é apenas uma realidade do século XXI, é um problema que busca respostas já há muito.

Enquanto pesquisadora e pedagogas que somos, pretendemos desenvolver este trabalho sob uma abordagem a luz da metodologia histórico-crítica devido ao seu caráter englobador das possibilidades transformadoras da realidade a qual observamos e por tanto estamos inseridos. Saviani (2011) esclarece este método da seguinte forma:

Trata-se de explicitar como as mudanças da forma de produção humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua

vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente, é um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico: é, como diria Gramsci, uma tarefa *fürerwig*, isto é, de caráter duradouro, e que justifica toda uma vida. Pretende-se assim, revelar as bases sobre a qual se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista desta concepção educacional. (SAVIANI, 2011, p.2)

Desta maneira procuramos na metodologia histórico-crítico a possibilidade de ler o mundo, num primeiro momento por meio da mobilização para o conhecimento, e então a construção desse conhecimento, para finalmente a elaboração da síntese do conhecimento, e para que isto ocorra temos que passar irremediavelmente pelo processo de catarse.

Não podemos esquecer nesta metodologia que a leitura é um dos fatores que compõe esta pesquisa nos auxiliando na compreensão do mundo, fazemos desta, um dos caminhos para analisar crítica e filosoficamente as leis sociológicas que são intrínsecas nas relações da sociedade. É por meio do método de análise histórico-crítica que buscamos aqui compreender nas relações socioeconômicas, no que diz respeito principalmente ao mercado de trabalho, no processo de formação docente. O materialismo histórico categoria da epistemologia marxista nos auxilia na análise das ideias que buscamos investigar, àquelas norteadoras das políticas educacionais e de formação do objeto em questão.

De acordo com a leitura realizada em Bardin (2009), a análise de conteúdo a qual lançaremos mão nesta pesquisa, pode ser descrita como um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos, e continentes extremamente diversificados, a autora diz ainda que, enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, indo do rigor da objetividade a fecundidade da subjetividade. Desta forma, poderemos numa metodologia histórico-crítica, evidenciar a relação trabalho e educação, fundamentando teoricamente esta investigação que delimita a necessidade de tal uma perspectiva, para que compreendamos a análise do conteúdo acerca da formação dos professores, aqueles que buscamos saber se intelectuais orgânicos para além da titulação, explorando os polos que vão da objetividade à subjetividade.

A pesquisa qualitativa lança mão do critério de rigor científico procurando levar ao pesquisador que amadureça no caminho da sua busca, no momento em que investiga as questões que lhe provocam desconforto e assim possa nas leituras, na coleta de dados e análise destes conquistar o espaço de onde pesquisa contribuindo de maneira relevante para o

seu objeto ou no entorno de sua realidade, pesquisando, ensinando e aprendendo a um só tempo.

Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa ensinar. Professor que ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado. Professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador. (DEMO, 2005, p.14-15)

É neste processo de pesquisar para ensinar, por meio da contribuição que esperamos dar, enquanto alguém que se preocupa com esses sujeitos, com o pensar e repensar as questões da educação no campo, em especial com o professor que atua nesta escola, seja ele oriundo do campo e por sua vez integrante e agente do movimento social, como é o caso aqui, ou seja, ele um professor da cidade enviado a trabalhar com os sujeitos do campo, ambos merecem atenção das políticas públicas educacionais, precisam ser enxergados enquanto povo de direitos, e a observação, estudo e possíveis contribuições para a prática desses professores é fundamental no momento que desejamos pesquisar para ensinar e a cada vez que ensinarmos, sejamos instigados a pesquisar cada vez mais.

O método do estudo de caso ao qual utilizamos encontra-se numa abordagem da pesquisa qualitativa, abordando dados descritivos que partirão das ferramentas deste método, como a observação e a entrevista, que por sua vez, responderão às perguntas ora delimitadas na elaboração desta pesquisa e ora àquelas que se apresentarão no caminho, no contato com os sujeitos do contexto estudado. No relato deste estudo de caso, podemos utilizar amparados em Ludke e André (1986), apresentação dos dados numa variedade de formas ainda a serem definidas ao longo do caminho, como por exemplo, dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, vídeos, discussões e mesa-redonda, claro sempre amparada na dissertação realizada de acordo com a pesquisa.

Investigar a prática do professor enquanto um possível educador social da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, no Assentamento 1º de Maio, da cidade de Curitiba, buscando perceber se este desenvolve uma práxis no processo de formação dos sujeitos, por meio de sua ação, assim nos possibilita dizer que nossa busca está pautada em, investigar os processos formativos da ECFBV⁵, estudar historicamente quais são as políticas educacionais desenvolvidas até o momento para as escolas de assentamento, suas implicações, entraves e avanços; analisar quais os impactos entre sociedade civil e governo no que diz respeito às

⁵ Escola do Campo Fazenda Boa Vista.

políticas públicas, nas suas diretrizes educacionais, financiamento da educação e de pesquisa e buscar que objetivos específicos o professor enquanto um educador social da ECFBV⁶ busca na sua ação para que esta de conta das proposições de constituição de sujeito emancipado e seja de fato a ação da práxis. Não podemos esquecer que também pretendemos pesquisar o processo economia-trabalho-educação nas suas relações e na visão do professor da ECFBV, uma vez situada dentro do Assentamento 1º de Maio que tem na agricultura e pecuária o seu desenvolvimento econômico. Dentro dos objetivos desta pesquisa, também encontra-se o refletir a “mística” ritual de fé na transformação do mundo, oriundo da prática do MST e que acontece na ECFBV, como ferramenta de práxis pedagógica segundo os valores do assentamento, não somente com os alunos, mas com a comunidade em geral, e dessa forma, tentamos compreender mais profundamente os seus significados enquanto uma atividade de práxis.

Ao escolher como objeto de pesquisa a ECFBV no Assentamento 1º de Maio, e elencar como um dos debates as políticas educacionais e processos formativos deste assentamento bem como o professor como educador social indicamos a justificativa por ser este um dos assentamentos que está em constante crescimento, no que diz respeito à economia e ao projeto de crescimento de sua escola, por sua luta para ter dentro do seu território uma escola que atendesse as crianças filhos das famílias camponesas e a história de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), intimamente ligado aos princípios do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Justificamos também a nossa prática de pesquisa neste contexto, como forma de colaborar no pensar uma educação para os sujeitos do campo oriundos da luta pela terra, inseridos num projeto de busca por um mundo mais justo, igualitário, que leve em conta as singularidades e a coletividade das diversidades culturais, filosóficas, políticas e sociais em geral.

Temos a missão de contribuir de forma relevante no ato de pensar uma escola de qualidade para todos e que esta, além de alcançada seja mantida, isto é o que nos move diante do panorama atual da educação do século XXI. É por isso que buscaremos refletir a realidade nestes diferentes espaços como a Escola do Campo Fazenda Boa Vista, onde a educação passa a ser um princípio indissociável, às suas políticas e caminhos daqueles que se movem pela transformação do status quo, e todos os fatores constitutivos de uma nova realidade estão intrínsecos à educação. .

⁶ Escola do Campo fazenda Boa Vista

Apresentamos aqui os objetivos específicos numa forma sequencial, de maneira que o leitor possa fazer ao longo do texto as conexões necessárias de cada passo que foi dado nesta pesquisa:

- Investigar os **processos formativos da Escola do Campo Fazenda Boa Vista** na cidade de Curitiba-SC;
- Estudar historicamente quais são as **políticas educacionais desenvolvidas até o momento** para as escolas de assentamento, suas implicações, entraves e avanços;
- Analisar quais os **impactos entre sociedade civil e Estado no que diz respeito às políticas públicas**, nas suas **diretrizes educacionais, financiamento** da educação e de pesquisa;
- Buscar que objetivos específicos o professor, enquanto um educador social da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, utiliza-se na sua **ação** para que esta dê conta das **proposições de constituição de sujeito emancipado e seja de fato a ação da práxis**;
- Pesquisar o **processo economia-trabalho-educação** nas suas relações na visão dos professores da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, haja vista que é uma **escola de assentamento** onde se desenvolvem **atividades agropecuárias**. (REICHERT, 2014)

Não temos aqui o intuito de resolver possíveis problemas encontrados ao longo do caminho, mas temos sim a intenção de discuti-los, porque ao nos assumirmos como pesquisadores e educadores que somos, temos a responsabilidade de levar não só a nós, mas àqueles que perpassam nosso caminho a uma tomada de consciência, e esta como ação necessária a política de transformação de uma sociedade egoísta e hegemônica, para uma sociedade que pense nos interesses coletivos, também das minorias, dos outros sujeitos como é o caso aqui do estudo sobre a escola da ECFBV⁷ no Assentamento 1º de Maio. Mas contraditoriamente ao que dizemos nas linhas acima, percebemos que na discussão, também contribuimos para quem sabe colaborar na resolução de entraves e problemas.

O objetivo de ver os processos formativos e as políticas educacionais que permeiam este objeto e então provocar uma análise da prática dos sujeitos envolvidos, mais precisamente da figura do professor, é pautado no objetivo de tentar não construir uma linguagem linear, mas fazer um estudo circular onde os aspectos já mencionados nos ajudem a interpretar e compreender a realidade, onde os acontecimentos históricos tem relação com os processos formativos educacionais, políticos e sociais, a superação da educação rural por educação do/no campo.

⁷ Ibidem notas 3 e 4

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O conhecimento ou a tomada de consciência da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, são a *conditio sine qua non* para que a odisseia da forma histórica da práxis chegue a termo na práxis revolucionária. Marx define esta tomada de consciência como a tomada de consciência histórica. (KOSÍK, 1995)

Podemos dizer que até meados dos anos 1980, os assentamentos tinham a preocupação da luta para conquista da terra, à medida que o tempo foi passando essa preocupação passou a ter outras características norteadoras que não só terra, mas o foco num novo tipo de sociedade, e passaram a ver a educação como princípio indissociável para esta nova realidade, e a conquista pela construção de suas próprias escolas foi ganhando espaço no contexto político-social.

Nas palavras de Maria Antônia de Souza (2006), a proposta de educação, organizada pelo Setor de Educação⁸, em função das características da prática social educativa, parte do tipo de pessoa que se quer formar, que objetivos específicos têm a escola nesta formação quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; e como pode ser a relação escola com o conjunto do assentamento; a autora também coloca a questão da relação do assentamento com o Estado e com outras entidades financiadoras da educação, colocando como preocupação os principais desafios para realizar esta proposta em todas as escolas de assentamento.

Esclarecendo um pouco mais acerca da democracia podemos apontar Mesquita Benevides (1996), que fala que a democracia participativa supera o limite da representatividade através da participação direta do cidadão no destino da coletividade. Pressupõe uma cidadania ativa, a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes. O Art. 14 da Constituição Federal de 1988, diz que “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos [...]”. Então pensamos: A própria democracia ainda está se construindo, enquanto a que se exerce hoje é uma democracia falha, a da representatividade, por tanto, a democracia que é realizada é aquela em que a maioria decide, mas “é preciso pensar as minorias” como sugere Bobbio (1989). Acerca da democracia podemos trazer ainda uma fala de Castoriadis (2004, p.207 e 209) que diz:

⁸ O Setor de Educação aqui refere-se ao Setor de Educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra).

[...] o que significa igualdade no contexto de uma sociedade autônoma, autogovernada e auto instruída? Qual é a passagem lógica e filosófica de uma (a autonomia) à outra (a igualdade)? De início, ninguém pode razoavelmente querer a autonomia para si sem estendê-la a todos. Mas acontece também que, a partir do momento em que existe coletividade e em que essa coletividade não pode viver sem leis, ninguém é efetivamente autônomo – livre – se não tiver a possibilidade efetiva de participar da determinação dessas leis. [...] “igualdade significa a igual possibilidade efetiva de participação de todos” [...]. (CASTORIADIS, 2004, p.207-209).

O professor, no caso aqui da escola de assentamento, quando exerce sua prática, tem um papel na interpretação da questão da autonomia, pois leva pelo diálogo a sua percepção deste conceito e do conceito social da comunidade em que se insere, e no conhecer a autonomia, estes sujeitos passam a realizar um processo de entendimento de que esta autonomia, só poderá ocorrer na medida em que não for uma autonomia exclusiva, no sentido de que só pode existir, se for pensada de maneira coletiva, pois ela é para mim ao mesmo tempo em que passa ser para o outro. E este conhecimento servirá para saber de que toda sociedade se modifica e caminha por leis, por isso, a participação deste sujeito que se emancipa no conhecimento, passa a perceber que pode lutar para a participação da construção destas leis. Isto é também o que buscamos neste professor enquanto educador social. Quando dizemos que o professor é uma ponte para a compreensão da autonomia, nos baseamos no fato de este ser oriundo de um movimento social, no qual a questão da autonomia é bastante trabalhada e estudada como um dos objetivos do próprio MST.

A igualdade quando tomada como conceito de direito, só será possível estendendo-a para que todos dentro de uma sociedade possam de fato participar do projeto de construção desta igualdade. E este projeto é para o século XXI, não é um rascunho de ações e pensamentos para o futuro, mas pode ser realizado no aqui e agora. É nessa escola de assentamento que buscamos ações desenvolvidas de cada um e cada um num coletivo, enquanto comunidade que até então não dissocia-se da educação, essas ações podem ser por tanto, de professores, de estudantes ou de agricultores assentados.

Para obter uma transformação da democracia, para sair da manutenção da sociedade tal qual está, é preciso saber, qual escola forma o intelectual orgânico, aquele que irá ser agente decisivo na transformação, que pensará o sujeito no outro e na coletividade a partir de sua própria catarse. É necessário para isto, conhecer quem é este professor que se apresenta por meio de sua prática como um educador social que tem em suas mãos a missão de formar sujeitos. Falamos de formação não no sentido de fôrma, mas de informar, transformar e

mediar levando-o à práxis da ação reflexiva. Esta pergunta pauta as pesquisas preocupadas com a questão do materialismo histórico presente nas análises críticas norteadas em Marx e Gramsci, e também em Paulo Freire, no contexto da escola do e nos assentamentos, pois é possível considerar a existência destes intelectuais, educadores sociais, que muitas vezes são encontrados no campo e que não são oriundos dos títulos da educação formal, da escola regular ou das universidades, e que trazem em sua prática o espírito e ação do intelectual transformador.

É preciso explicitar aqui que a palavra educação do e no campo, está associada como à educação nos movimentos sociais e posteriormente a educação nos assentamentos e mais propriamente dita à educação que acontece no assentamento que pretendemos estudar, já que as denominações educação do campo, podem vir designar diversas realidades no que se refere às pesquisas acerca das realidades em que a educação acontece nos diferentes espaços do campo, como por exemplo: territórios de reforma agrária, territórios de campo rural de pequenos proprietários e/ou moradores do campo, espaço de desenvolvimento de agricultura e pecuária e do agronegócio, onde existem trabalhadores que frequentam as escolas do local, educação das escolas itinerantes e a educação das escolas de assentamento no meio rural, hoje mais chamado nas literaturas de escolas do campo. Por isso utilizaremos este termo designando a educação que se pretende investigar, no sentido de que ela acontece neste contexto “campo”. Mais à frente nesta pesquisa o leitor entenderá de maneira mais profunda as relações e diferenças entre os termos empregados ao longo deste trabalho.

Roseli Salette Caldart seleciona uma citação no livro *Dicionário da Educação do Campo* (2012, p. 257) cujo neste, é uma das organizadoras, e nos auxilia nesta compreensão:

Segundo Williams, ‘sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente -, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível da consciência de mudança’ (CALDART, 2003, p.80).

Neste sentido é que procuramos observar o sentido que as palavras educação no ou do campo, ou mesmo educação rural querem expressar no contexto que estão inseridas as escolas do campo, nos assentamentos rurais, de famílias oriundas da luta pela terra, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Então percebemos desde já que a palavra, sempre associada ao contexto, traz em si muito mais que a significação terminológica propriamente dita.

Outra questão a respeito do significado de palavras que usamos neste trabalho e que gostaríamos de esclarecer neste momento, é referente ao “intelectual”, trazemos para esta palavra uma significação que é vinculada à práxis, o sujeito que faz da sua ação essa práxis, que mais que o casamento de teoria e prática, vai para, além disso, este é também, em nosso modo de ver um intelectual, aquele que lê o mundo, que ousa trabalhar em sua vida e pelas demais por um projeto de mundo melhor.

Para entendermos de maneira mais clara a questão do intelectual e analisar a existência deste na educação do/no campo, Portelli (1977) traz um critério acerca da distinção entre o intelectual e o não intelectual, no conjunto do sistema de relação no qual as atividades intelectuais (e conseqüentemente, os grupos que as personificam) vêm encontrar-se no seio do complexo geral das relações sociais, o autor diz que apesar de haver uma distinção cada intelectual tem em comum um vínculo que o liga a uma classe determinada, sendo que os intelectuais não são em si uma classe, mas ligados ou a infraestrutura ou à superestrutura.

Podemos dar um exemplo no que se refere à escola e as universidades que acabam importando da classe dominante econômica os intelectuais que atuarão nestas escolas e universidades por que tem conhecimento “mais elevado”, e aí a consciência dos intelectuais da classe subalterna recebem estes como seus “mestres ou dominantes”, aí está à questão, dar aos sujeitos das demais classes o mesmo poder do saber que os” intelectuais” têm, tornando-os também grandes intelectuais, com as mesmas oportunidades, os mesmos direitos.

Para que os indivíduos percebam-se como sujeitos a receber a mesma instrução da classe de elite e assim participar dos mesmos processos, tomando consciência do seu valor, é necessário antes de tudo que haja a vontade coletiva destes sujeitos, assim, acreditamos que “é só quando se forma essa vontade coletiva é que se pode construir e cimentar outro ‘bloco histórico’ revolucionário, em cujo seio a classe operária (liberta de corporativismos) assuma o papel de classe dirigente”. (Gramsci *apud*, Coutinho, 2012, pg.170).

No caso dos assentamentos, estes intelectuais estão ligados à infraestrutura, e podem ser relacionados à questão de classe, e coletivo, diante do que diz Gramsci na citação acima, que buscamos enquanto pesquisadores, investigar esta vontade de transformação social oriunda do educador social presente nos assentamentos, acerca de suas práticas e aportes teóricos, bem como sua concepção de outro bloco histórico. Pois é também em Gramsci que somos professores incomodados que acreditam que o conhecimento e a instrução pela educação, são mecanismos pelo qual virá à emancipação do homem, aí se encontra a possibilidade da transformação, àquela da consciência, onde poderá de fato ocorrer à

verdadeira organização da força intelectual necessária para alcançar a igualdade numa coletividade que valoriza a unicidade do ser que nesta aprende a ver o outro como coletivo.

O ser humano ao longo da história cria e inventa muitas coisas, não só as coisas no sentido material e a produção e reprodução destas, bem como os mecanismos para este processo continuar existindo, mas ele cria para assegurar este processo, também as relações entre ele e o outro, a que chamam de relação social, e nestas relações os mecanismos de poder, de hegemonia, vão se fortalecendo como ferramenta de repressão e controle. Assim como Marx dizia que o capitalismo criava para si as suas próprias armadilhas, o homem também o faz, cria essas relações e se torna vítima delas.

Essa relação social acontece no dia a dia, no trabalho diário onde os sujeitos se relacionam e vão construindo história, é nesse cotidiano nos diferentes espaços de convivência que os homens vão tecendo as relações entre si, são os espaços dos fenômenos. Todo este processo é parte propulsora de um sistema, sem essas relações do homem com o próprio trabalho e o que dele é gerado, como nas relações do capital, não haveria história, nem tão pouco o homem no sentido de sujeito construtor, produtor, reproduzidor. Para Kosík (2003), este conceito acerca do sistema seria o projeto fundamental da ciência onde o caos dos fenômenos empíricos ocorrem, é neste caos que aparentemente cada parte ocupa seu lugar, dando funcionamento e produzindo o conhecimento, são dessas ações espontâneas que acontece o movimento que também se dá nas relações.

A escola para Gramsci, não se trata apenas de um aparelho ideológico de estado como descreve o filósofo francês Althusser, por exemplo, vai, além disso, é a escola o meio pelo qual haverá a possibilidade de transformação, no surgimento de uma nova mentalidade, das classes dominadas, na formação de intelectuais ativos. Sabemos que nos assentamentos existe a luta pela escola pública para que suas crianças, jovens e adultos tenham o direito à educação de qualidade garantido, porém, sabemos que de acordo com suas ideologias, esses assentamentos têm suas propostas de educação que diferem das da escola formal urbana, investigar essas propostas nas políticas aliadas historicamente ao seu processo formativo é um dos objetivos ao qual iremos propor aqui. Sabemos que toda educação aplicada por esta ou aquela instituição carrega em si suas ideologias, suas crenças e objetivos, alguns são analisados por estudiosos com aparelhos ideológicos de Estado e outros analisados puramente em seu desejo de transformação social ou da realidade a qual encontra-se.

Ao pensar o processo educativo da escola de assentamento, nos colocamos, a pensar em toda a forma de organização interna e externa dos assentamentos, uma vez que neste espaço há as questões de produção, matéria-prima, aquisição de produtos, questões ambientais

e agrárias, territoriais, de mão de obra, bem como a própria escola, entre outros fatores que compõem este contexto. Essa variedade de categorias que compõem os assentamentos, requerem diferentes formações, e por tanto, pensamos que o processo educativo está presente em todos os setores que interligam-se, ou de certa forma arriscamos falar na possibilidade de processo educativo em rede como numa teia de diversas competências, amparadas nas suas propostas, políticas e ideológicas.

Maria Antônia de Souza, (2006) analisa algumas relações nos assentamentos no que diz respeito aos processos educativos presentes neste contexto do repensar as questões trabalho e terra:

Ao mesmo tempo em que o assentamento é visto como um espaço de reconstrução de um modo de vida pode também ser exemplo de repetição de um ciclo de exclusão, uma vez que as características estruturais da nossa sociedade (concentração de terra e de renda, por exemplo) não sofrem alterações. As relações recriadas no assentamento muitas vezes dizem respeito à categoria trabalho, seja sua divisão técnica ou social ou a apropriação das mercadorias geradas na ação humana, no processo de transformação da matéria-prima. Concomitantemente com as inovações do campo do trabalho coletivo, existem as relações e formas de trabalho que os assentamentos sobrevivem e constituem possibilidades de uma vida mais digna e de reprodução social, para os trabalhadores. Os processos educativos, sejam formais ou não formais, têm contribuído no repensar das relações de trabalho na terra. (SOUZA, 2006, p.49)

No que diz respeito à formação dos professores e as políticas, podemos perceber nos estudos por hora teóricos que estas duas categorias estão intrínsecas no processo dos assentamentos como um todo, uma vez que elas aparecem no fator trabalho, produção, relações internas, de cooperação e meio ambiente. As políticas e os processos formativos parecem ser a alavanca das lutas que caminham em busca dos seus direitos e da efetivação dos seus objetivos.

As políticas educacionais, além da questão da luta pela apropriação de terras, na questão da reforma agrária, estão direcionadas as questões de educação, na formação dos seus professores e profissionais de diversos setores, bem como a preocupação com a saúde, alimentação saúde, transporte, dentre outros componentes das propostas políticas que visam uma qualidade de vida digna aos seus membros, como prega a constituição federal no âmbito dos direitos humanos.

Quando se fala em educação dos/nos assentamentos, seus processos formativos bem como as políticas que permeiam este contexto, é necessário também que se fale de educação formal e não formal para que possamos compreender algumas realidades encontradas nos

territórios do campo onde acontece a educação uma vez que primeiramente a educação nos espaços do campo aconteceram por meio da educação não formal.

Gohn (2010), a respeito da educação não formal, afirma ainda existir multidões de pessoas, participando dos processos de trabalho social que são simplesmente invisíveis nos textos e análises mais usuais da atualidade na área da educação e outras afins. Sendo por tanto, esses meios de educação também parte do conhecimento que está em rede e que são eles característica da sociedade informacional, são por tanto, parte da educação, esta não é monopólio da formalidade, pelo menos não deveria ser, os educadores deste cenário, embora não sejam os mesmos docentes formados que atuam na escola formal, são sujeitos merecedores de atenção da educação, tem valor inestimável à sociedade. A educação não formal é segundo Gohn (2010, p. 19) a transmissão de informação e formação política e sociocultural adquirida nos processos fora da escola formal, ou seja, esta é também, uma meta da educação não formal.

Maria da Glória Gohn (2009) explica que “O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua” é esta uma das características que buscamos no professor enquanto educador social de escola de assentamento, saber se a prática desenvolvida por meio de suas atividades ocorre numa ação social transformadora, impulsionadora do pensar crítico, animando a comunidade em que atua. A autora esclarece ainda, acerca das atividades do educador social que:

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros, os diagnósticos servem para localizar o presente, assim como para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsionam para a busca de mudanças. A esperança-fundamental aos seres humanos reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os anseios de um grupo. Em síntese, o Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora. (GOHN, 2009, p. 34)

Na educação não formal, lugar onde também encontramos o educador social, existem objetivos como a educação para a justiça social, para os direitos humanos, sociais, políticos e culturais, para a liberdade, para a igualdade e diversidade cultural, para a democracia, objetivos que educam contra qualquer forma de discriminação, e pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais. Dessa forma é claro que a educação não formal

também é um meio de educar o homem para a sua emancipação, não só acerca de todos esses objetivos para a sua própria vida. Brandão (1981, p. 97), traz o seguinte pensamento: “[...] afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”.

O professor é formado por um modelo de educação que por sua vez, na sua ação forma outros indivíduos, que servirão aos interesses do estado, para o mercado de trabalho capitalista, é assim que Brandão cita esse ciclo estado-educação-mercado, no livro *O que é educação*, ele diz que para modificar essa realidade é necessária a interação da família nas escolas, a criação de grupos sociais, de bairro, de especialistas do ensino, construindo uma consciência política, assim como ocorre também com os estudantes nos grêmios estudantis. O autor diz ainda que esse despertar da ilusão é a esperança da educação, não só aquela que se dá na escola, mas fora dela.

O termo “utopismo pedagógico” ao qual é utilizado por Brandão (1981), nos possibilita refletir: Mas se o conhecimento saberes e fazeres, e a sociedade, mudam constantemente, como não continuar acreditando que a educação pode também ser o meio para transformar essa realidade que ai está oriunda dessas mudanças em velocidade assustadora, não focando em sua forma positiva ou negativa, mas na propagação da desigualdade entre os indivíduos, como não continuar acreditando que ao olhar para trás, e procurar entender a origem do processo de pirâmide social excludente, num contexto de infraestrutura e superestrutura, onde ainda há dominados e dominantes pode ser o início de um caminho transformador. É preciso tentar modificar o olhar político do ser humano sobre o mundo. Brandão, fala da luta pela democratização do ensino que resultou na escola pública, pois bem, garantiu-se o acesso a ela, para todos, mas como garantir agora a permanência? A escola pública, ainda serve de mecanismo de interesse do estado, como aparelho ideológico deste? Ela prepara somente para o mercado de trabalho? Essa e outras questões como, por exemplo, a superação da educação rural pela educação do/no campo serão exploradas no decorrer desta investigação.

O contexto de educação do campo no que podemos referir a educação da escola de assentamento é uma realidade que difere daquela planejada para a formação do sujeito segundo os moldes da escola urbana, que vem a muito construída sobre os tijolos do processo de colonização. É justamente a negação desta história de “verdades” que está inculcada na cabeça do brasileiro, assim como dos sujeitos dos países latino americanos, que a educação no contexto rural quer modificar, trazendo a consciência de uma possibilidade de reconstruir uma história a partir de um novo mundo, fazendo com que cada um possa pensar qual é a sua

verdade. Acerca das diferenças entre educação formal e educação não formal Zucchetti (2012) esclarece:

No seguimento da obra⁹, a autora busca distinguir a educação formal da não formal e da informal, traçando uma (tênue) linha que separa as duas últimas. Da educação formal, ressalta o espaço territorial da escola, a sua regulamentação e normatização, assim como a presença dos currículos. Já na modalidade não formal, referênciamos a tese da intencionalidade, o aprendizado espontâneo e a instrumentalidade presente na figura do educador social, além de critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns; na informal, destaca os processos de socialização gerados no interior de relações intra e extrafamiliar. Outrossim, na obra, há uma defesa da educação não formal enquanto processo de produção de sujeitos autônomos e emancipados cuja formação cidadã aparece como pressuposto fundamental. (GOHN, 2010 *apud* ZUCCHETTI, 2012, p.137)

A educação formal não está determinada nos padrões de formação legal que todo o indivíduo pode “alcançar por meio da escola formal”. E nesta, também acontece segundo Gohn (2010) a transmissão de informação a formação política e sociocultural, esta é uma meta da educação não formal. Nesta educação, existem objetivos como, por exemplo, a educação para a justiça social, para os direitos humanos, sociais, políticos e culturais, para a liberdade, para a igualdade e diversidade cultural, para a democracia, objetivos que educam contra qualquer forma de discriminação, e pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais. Dessa forma é claro que a educação não formal também é um meio de educar o homem para a sua emancipação, não só acerca de todos esses objetivos para a sua própria vida.

Para Gohn (2010), uma pergunta há de ser feita: Como resgatar o direito à educação como política educacional ao nível das instâncias locais não se esquecendo de que elas são parte de um todo que extrapola as fronteiras nacionais? Pergunta ainda, como gerar novas políticas na gestão dos fundos públicos? Mais do que nunca há que se rediscutir o que é um projeto político emancipatório, retomar a questão sobre a democracia como princípio de soberania popular, do povo e para o povo. A autora diz que para montar um projeto social, há de se ter primeiramente o desejo de uma ou várias pessoas de mudar a realidade em que vivem, mas para isso é claro, é necessário conhecer bem essa realidade, indicar claramente quais são os problemas e então por meio de uma boa pesquisa iniciar a montagem do projeto.

⁹ GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e o Educador Social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais: Cortez, São Paulo, 2010. (nota do autor)

Em um projeto o “ver” a totalidade é crucial, não podemos esquecer-nos da diversidade cultural existente no Brasil, por exemplo, porém, não basta apenas lembrá-la, é necessário criar um ambiente de respeito e reconhecimento onde elas se encontram. É preciso que haja diálogo e parceria para gerar força de enfrentamento por meio do conhecer, ou melhor, do conhecimento. Toda transformação, se faz por meio do processo de aprender a transformar, o mundo do aprender, do conhecer, do apropriar-se, de substituir um pensamento por outro é uma relação de aprendizado, é uma relação pedagógica.

Ainda trazendo Gohn (2010), podemos elencar o que ela fala sobre a emancipação das consciências, no sentido de que se compreenda que a realidade em que estamos inseridos não é estática, nem fruto de uma ordem natural ou de qualquer outra força extraterrena, diz ainda que a autonomia é requisito básico para a participação política do indivíduo na globalização. Gohn coloca que Walter Kohan, ao analisar as posições teóricas de Adorno e Rancière, diz:

Para Adorno, ao contrário, a educação é justamente um ato político emancipatório, sua realização. Se, para Rancière, as figuras do professor e do emancipador não se confundem e obedecem a lógicas dissociadas – (‘Ser um emancipador é sempre possível, se não se confundir a função do emancipador intelectual com a função do professor (...) é necessário separar as razões (...) um emancipador não é um professor (...) pode-se ser ao mesmo tempo um professor, cidadão e emancipador, mas não é possível sê-lo numa lógica única. (2003, p. 201) – para Adorno, ao contrário, elas não se poderiam separar e o imperativo por excelência de todo educador é fazer da relação pedagógica um motivo para a emancipação (KOHAN, 2009 *apud* GOHN 2010).

É por isso que enquanto mestrandos, buscamos no ato da pesquisa, a responsabilidade da contribuição, enquanto pesquisador envolvido com uma causa que denominamos tal qual Gramsci, a transformação do mundo pela educação, que por meio da práxis, virá a emancipação do homem, pois é no conhecimento que ele se faz, que se descobre, nos agitamos e nos instruímos, por outra realidade que não aquela que já conhecemos. Contudo, sabemos que não é sozinha que a educação será transformadora da sociedade, mas, como em Paulo Freire, acreditamos que a sociedade sozinha também não transformará a mundo, então em nosso posicionamento acreditamos que a educação, o conhecimento, é um caminho importante no alcance da sociedade que desejamos, do mundo melhor, dos sujeitos auto reconhecidos como tal.

Se a educação é também política, faz muito sentido pesquisa-la, tomá-la como causa principal de construção do sujeito que vai a busca dos seus direitos, pois é justamente dentro

do processo educativo que o conhecimento, aquele provocador da catarse humana, que este sujeito irá tomar consciência de si e do outro, e do coletivo. O sujeito que ora se dualiza em educador social e professor, pois na realidade na qual se insere neste estudo, ele pode ser o educador social instigador e nas palavras de Gohn, mais que animador cultural, ser alguém que contribui na constituição da cidadania das pessoas. Este é o sujeito que queremos investigar e é na sua fala, na sua ação que se constituirão as respostas que buscamos.

E é justamente para responder a essas questões, que os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa são de caráter qualitativo e estarão amparados nos princípios da escola para Gramsci e nas contribuições de Paulo Freire acerca da práxis, uma vez que estes nos amparam para a investigação e análise do objeto de estudo. Parafraseando Michelotto “(...) o autor tem muito a dizer para a revitalização da crítica ao capitalismo, uma vez que este busca a superação dos problemas de status quo pelo uso das lições marxistas de forma rigorosa”. Michelotto ainda traz uma fala de Marx que diz:

A concepção de “qualidade” tem, neste caso, cunho crítico e transformador e exige que a análise de todo e qualquer objeto seja feita sempre em sua “totalidade”, o que significa vê-lo histórica, social e politicamente inserido no movimento que o torna determinado e, também, determinante. O entendimento de que a compreensão da realidade é fator básico, embora não o único, para a intervenção nela, obriga a ver o objeto de estudo concretamente como uma “síntese de múltiplas determinações” (MARX *apud* MICHELOTO, 1983, p.218).

A abordagem qualitativa nos possibilita ler este universo que nos foi apresentado conforme se delimitaram os caminhos desta pesquisa sob uma ótica da crítica, pois conforme Gonzaga:

(...) no âmbito social existem diferentes problemáticas, questões e restrições que não podem ser explicadas nem compreendidas em toda a sua extensão (...) visto que a realidade é percebida e constituída não só por fatos observáveis e externos, mas também por significados, símbolos e interpretações elaboradas pelo próprio sujeito através de uma interação com os demais. (GONZAGA, 2005 p. 83-91)

Levando em consideração que pesquisamos do lugar onde nos situamos, pensamos no âmbito do Estado de Santa Catarina neste caso a Escola do Campo Fazenda Boa Vista, que funciona dentro do Assentamento 1º de Maio na cidade de Curitiba e que está inserido na região da AMURC, queremos pesquisar a educação no/do campo que acontece vinculada ao

Assentamento, pois, queremos assim, pensar outros sujeitos, outras formas e espaços de educação, podemos utilizar aqui uma citação de Bardin (2009, p. 26) que diz:

O que é ou não a análise de conteúdo? Onde começa e acaba a análise de conteúdo? É necessário definir o seu campo (determinar uma <<linha de fronteira>> como diria Roland Barthes). Para que serve a análise de conteúdo? E preciso dizer por que e com que finalidade recorreremos a este instrumento. Como funciona ela? É necessário familiarizarmo-nos com o seu manejo e fornecer um modelo de utilização. Sobre que materiais funciona a análise de conteúdo? É preciso indicar os lugares possíveis do seu território... O que, porque, como, onde... (BARDIN, 2009, p. 26)

Almeida (2013) acerca do estudo da obra marxiana em seu todo, traz o pensamento de que, “(...) não é possível romper com a relação entre método e o conteúdo”. É neste alinhavar da análise de conteúdo e a metodologia histórico crítica que pretendemos delimitar os caminhos na investigação à luz do caminho que irá se escrevendo enquanto analisamos o conteúdo no método histórico crítico.

As pesquisas são formas rigorosas de produção do conhecimento para subsidiar e orientar as políticas educacionais, mas também para mistifica-las, justifica-las ou questioná-las, desmistifica-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas. (ALMEIDA, 2013, p. 31)

Uma análise rigorosa do conteúdo se faz necessário para que a pesquisa tenha validade científica, por isso utilizando uma metodologia histórico crítica que venha dar conta de responder o que delimitou a problemática, é imprescindível, é preciso subsidiar a produção a fim de que como cita a autora acima, possamos no que se refere as políticas educacionais, justifica-las ou questioná-las, desmistifica-las ou denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou a supressão das mesmas. Para chegar a essas considerações precisamos, contudo, elaborar os questionários, entrevistas, e interpretá-los com rigor científico a partir das observações, comparações, deduções ou induções. Para o registro das observações deve ser levada em consideração a entrevista realizada, a análise documental, tomando sempre cuidado com as palavras e verbos empregados, mantendo coesão e coerência na abordagem da fidelidade dos dados obtidos.

Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (1986) recomendam que o pesquisador iniciante lance mão de algumas estratégias para que ao final do trabalho toda a coleta de informação não seja um amontoado de dados difusos e irrelevantes, para isso sugerem a delimitação progressiva do foco de estudo, a formulação de questões analíticas, o

aprofundamento da revisão de literatura, a testagem das ideias junto aos sujeitos, e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Ludke e André (1986) lembram que acerca do conteúdo da observação há de se levar em consideração a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição dos eventos especiais e das atividades, os comportamentos do observador e do objeto observado, é o que pretendemos nesta pesquisa, para a reflexão destes, podem ser utilizadas as reflexões analíticas, metodológicas, levando em consideração dilemas éticos e conflitos, as mudanças na perspectiva do observador, sempre inserindo os devidos esclarecimentos necessários.

Acerca da coleta de dados, uma das fases que nortearam a busca de significados e informações nesta pesquisa, trazemos as palavras de Triviños (2011, p. 137): “A coleta de dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, porém o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário e integral”.

Desta forma, ainda em Triviños, a coleta de dados e análise dos mesmos caminharão juntas, pois se retroalimenta constantemente. Na coleta de informações levamos em consideração, a maneira como iniciar a entrevista, as questões preliminares da entrevista, os propósitos desta e do trabalho, o registro e o horário da entrevista, a necessidade de *rapport* na entrevista, e os tipos de perguntas. Essas, neste projeto serão de natureza explicativa e imediata, interrogativas mediatas, ou perguntas categorias onde entra a ferramenta de classificação. Existe também a observação livre, onde o pesquisador não somente “olha” (Triviños, 2011), mas elenca sistematicamente tudo o que observa, essa observação pode se dar de forma estruturada ou padronizada, o que é tipicamente utilizada na pesquisa qualitativa.

Outro fator que não pode ser esquecido nas observações é questão das anotações de campo, podem ser num sentido restrito, ou específico, ou seja, todas as observações e reflexões acerca das expressões verbais e ações dos sujeitos, essas anotações serão descritivas ou de natureza reflexiva.

A crítica materialista será utilizada nos caminhos interpretativos desta pesquisa, pois fazendo uso das palavras de Kosík (1995), esta descobre em todas as filosofias, até mesmo nas mais abstratas um conteúdo social e econômico, pois que elabora o conteúdo social não é um ser espírito, mas concreto, que reflete no seu pensamento a totalidade do real, a qual abrange também a sua posição social. Kosík (1995, p.158), diz ainda, acerca da interpretação da obra:

Da interpretação se exige:

- 1) que não deixe no texto pontos obscuros, não explicados ou “casuais”;
- 2) que explique o texto nas suas partes e no conjunto, isto é, tanto os trechos isolados quanto a estrutura da obra;
- 3) que seja íntegra, não apresente contradições internas, falta de lógica, ou inconseqüências;
- 4) que observe e capte a especificidade do texto, e que desta especificidade faça o elemento constitutivo da construção e compreensão do texto. (KOSÍK 1995, p.158).

Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, pois sendo o professor aqui investigado como possível educador social, e constituindo-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, como é o caso da escola de assentamento, que por sua vez faz parte de um sistema ainda maior que é o assentamento em si, decorrente do processo de reforma agrária, que caberá lançar mão do estudo de caso. Assim como a entrevista, o diálogo livre e a observação acerca das palavras obtidas das lideranças comunitárias do Assentamento 1º de Maio, e também a fala dos pais e comunidade em geral. Ludke e André (1986, p. 17) acerca deste método dizem que:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seu entorno claramente definidos no desenrolar do estudo (...). O interesse, por tanto, incide, naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 17)

Podemos dizer que até meados dos anos 1980, a preocupação do processo de estabelecimento dos assentamentos se dava por meio da luta para conquista da terra, à medida que o tempo foi passando essa preocupação passou a ter outras características norteadoras que não só terra, mas o foco num novo tipo de sociedade, e passaram a ver a educação como condição intrínseca para esta nova realidade. Deste modo como defensores da educação como meio de emancipação humana, é que nos interessamos na busca e na pesquisa das realidades que se desenvolvem na ECFBV do Assentamento 1º de Maio. Para justificar essa escolha utilizamos aqui o que diz Ghedin:

A Educação do Campo possibilita-nos ver como é possível operar a passagem da não condição humana para sua condição de ser sujeito. Esse conceito forjado na modernidade ainda não operou seus sentidos na cultura contemporânea, por mais que tenham sido abandonadas suas potencialidades

interpretativas do mundo por meio dele. Não é o abandono ao conceito que garante sua morte, mas o aniquilamento daquilo que ele representa em termos epistemológicos (GHEDIN, 2012, p. 19).

É preciso pensar os outros territórios, outras formas de educação além da educação formal urbana. No que se refere ao educador social, é preciso colocá-lo mais ainda no panorama das urgências políticas, garantir também os seus direitos, conhece-lo melhor. Inserir a reflexão das outras realidades da educação é necessário para ver o todo, compreender as questões do materialismo histórico enraizado, para compreender as partes que compõe este todo, as relações sociais, os porquês, bem como seus ranços e avanços históricos.

A escola no seu processo histórico foi grande responsável por uma colonização a seu dispor, por isso é pensando no reconhecimento deste destes sujeitos como sujeitos de fato que justifico esta pesquisa, na busca da dignidade, do ser agente sobre a sua própria vida. Assim investigar a educação em um assentamento, quais as implicações e entraves bem como os avanços conquistados a partir das políticas e documentos já elaborados, iremos pensar na questão da existência do intelectual, sujeito constituído como educador social, que permeia todo o processo de educação.

Pesquisar a história da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, é investigar além dos limites das relações sociais, é apresentar uma outra educação que vem ganhando espaço nas pesquisas e firmando a própria questão da identidade dos sujeitos que compõe esta realidade. Outro fator que pesou na parceria e de uma proposta voltada ao estudo dos processos políticos e formativos dessa outra realidade da educação, foi devido a algumas leituras teóricas e de mundo, relacionadas ao tema, quando passei três anos como vice-presidente e presidente do Sindicato Municipal dos Profissionais em Educação do Município de Lages, onde me vi lutando por direitos da classe dos professores e mantive maior afinidade com as políticas educacionais, e o pensamento dos educadores tanto das escolas urbanas como a chamada escola itinerante, onde funciona a escola do campo, pensando já uma educação diferente.

Em determinados momentos podemos dizer que algumas situações e questões existentes nos sindicatos urbanos se aproximam das lutas ocorridas na educação do e no campo, no sentido de um revolucionar pelas causas dos direitos e da dignidade, apesar de terem suas lutas historicamente situadas em ambientes diferentes, sendo uma a escola do campo e outra a da área urbana, algumas angustias e anseios acabam se aproximando, o querer revolucionário da transformação se aproxima, e o pensar nas políticas educacionais e na gama de direitos que supostamente se aplicam num dizer “para todos”, mas que sabemos, não é bem assim que acontece nos chacoalha para refletir o processo, seja dos municípios e

estados como aqueles do campo e no campo. Claro, esclarecemos que os processos não são de uma mesma instância, pois não podemos cair nesta ingenuidade de acreditar que resolvendo os problemas de um resolveremos os do outro, são distintos em suas causas, suas necessidades, mas parecidos no anseio da luta por direito, dignidade, escola pública para todos e de qualidade.

O próprio município de Lages é responsável por algumas realidades da escola do campo, no caso da escola itinerante, e estas têm suas problemáticas alinhavadas com alguns fios que iremos investigar na escola de assentamento, pretendemos quem sabe, trazer propostas para o pensar a educação do campo, para o nosso ser e estar enquanto local, que nesta cidade é o caso da escola itinerante.

Esta pesquisa buscará ainda, discutir a questão das políticas na voz dos estudiosos que vem se dedicando ao tema educação do campo, dos assentamentos, por meio da revisão de literatura, onde poderemos refletir as questões de emancipação dos sujeitos deste contexto, bem como sua intelectualização, e as ações diante das lutas, dos avanços e entraves, ouvindo também as vozes dos sujeitos reais que residem no assentamento, pois este é um sujeito real, que constrói a sua história e a história da educação a qual se insere, deixando de ser um ator para ser autor, e é este processo que queremos buscar, por meio deste estudo de caso.

Gramsci falava da escola única aquela que formaria pobres e ricos pelo mesmo princípio educativo, sendo que todas as classes poderiam ter acesso à cultura, ao conhecimento que emancipa que faz com que o homem passe por uma catarse interior e passe a ver a si ao outro e ao coletivo, não mais num processo egoísmo de reflexo de si próprio. É procurando investigar qual o princípio educativo pautado nas políticas e processos formativos do Assentamento 1º de Maio que se refere a sua escola, que almejamos descortinar essa possibilidade da escola de Gramsci dentro do assentamento, pois essa se aproxima de alguns objetivos no que se refere à emancipação dos sujeitos.

Manacorda (2008) traz uma citação de Gramsci a qual podemos refletir e justificar nossa caminhada rumo ao rompimento de uma reprodução social da realidade opressora que gira em torno do capitalismo cru, onde tudo é produzido para o mercado, conferindo a cada ser um valor de mercadoria:

Se quisermos romper essa trama será necessário, por tanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (elementar – média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2008, p. 193).

É por um sujeito que seja intelectual orgânico, que arriscamos pensar outra realidade, que seja na sua forma de organização uma sociedade constitutiva de processos que proporcionem uma consciência construída na reflexão. Podemos pensar aqui qual o conhecimento necessário para ser este intelectual orgânico? Kosík, traz o seguinte pensamento:

O conhecimento ou a tomada de consciência da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, são a *conditio sine qua non* para que a odisseia da forma histórica da *práxis* chegue a termo na *práxis revolucionária*. Marx define esta tomada de consciência como a tomada de consciência histórica. (KOSÍK, 1995, p.186)

É nesta consciência histórica que por si o intelectual finalmente se encontra e que acaba, portanto, gerando a luta de classes, pois compreende então as formas de exploração e as relações existentes no processo da economia, no que se refere a terra e sua renda fundiária, a questão do salário, rendimentos, juro, propriedade, exploração, trabalho, enfim tudo o que gira em torno do capital.

Esperamos que por meio desta pesquisa a consciência de pesquisador colaborador para a transformação do status quo, seja despertada por aqueles que a irão ler, almejamos que as experiências que serão relatadas aqui, funcionem como testemunho a que elas representam, pois assim, poderão dizer aqueles que a vivenciam, o tamanho do seu significado, para sua história e para a construção do futuro, que será o resultado das ações do hoje, pois estas precisam ser compartilhadas com quem se interessa pelo outro, pela, pela possibilidade de mudança e assim, partindo das experiências neste estudo de caso, produzir outros passos rumo à conscientização crítica dos sujeitos.

2.1. ESTADO DA ARTE/REVISÃO DE LITERATURA

Buscando mapear as literaturas no que denominamos Estado da Arte, foi possível apontar alguns artigos, teses e dissertações como fonte a qual beberemos além dos livros, obras comentadas e claro, os clássicos, para nos subsidiar nesta caminhada. É importante antes de tudo navegar por bancos de dados de natureza confiável e científica a fim de saber o que já foi pesquisado, desenvolvido e escrito sobre o que se quer pesquisar. Em nossa busca, separamos as categorias, às quais nortearão a investigação, dentre elas estão: “Escola de assentamento”; “Professor de escola de assentamento”; “Professor educador social”; “Educador social” e por fim “Processos formativos/Escola de assentamento”.

Num primeiro momento a categoria “Educador social” não estava prevista, sendo que foi introduzida posteriormente, devido à escassez de documentos apenas com a categoria “Professor educador social”. O que de fato mostra a originalidade de nosso trabalho investigativo, porém como pesquisadoras comprometidas, não paramos a caminhada, investimos nesta outra categoria, a de “Educador social”, para andar sob terreno mais sólido e pautar de forma clara e científica o que objetivamos.

Após uma descrição dos documentos encontrados no Estado da Arte referentes às categorias, partiremos para escrita da revisão de literatura oriunda dos livros pesquisados como já dito, na construção de nossa identidade como sujeitos pesquisadores. Por hora podemos apresentar os bancos de dados utilizados, que fazem parte também de nossa revisão literária e que nos subsidiam. Dentre eles estão o site “SciELO Artigos”, “CAPES Periódicos”, “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNICAMP”, “Banco de Dados, Teses e Dissertações da USP” “Banco de Dados de Teses e Dissertações e Artigos UFRGS” “Banco de Dados UFSC”, Banco de Dados UNIPLAC e o site “Domínio Público”. Inicialmente iremos apresentar o que foi encontrado quantitativamente e logo qualitativamente.

No site da CAPES Periódicos, a pesquisa deu-se nos dias 28 e 29 do mês de outubro de 2013, de forma que, com a categoria “Processos formativos/Escola de assentamento”, pesquisamos por título e por assunto e por assunto, não foram encontrados nenhum documento, já na categoria “Educador Social”, encontramos doze documentos e utilizamos apenas um, na modalidade de artigo publicado em revista estrangeira, com a categoria “Escola de assentamento”, pesquisamos em dois momentos, no dia 28 e no dia 30 do mês de outubro de 2013, por título e por assunto, mas não encontramos nenhum documento referente a esta categoria, nas categorias “Professor educador social” e “Professor de escola de assentamento”, não encontramos nenhum documento.

No banco de dados da UFSC, pesquisamos no dia 31 do mês de outubro de 2013 e com a categoria “Escola de assentamento”, encontramos cinco documentos, e utilizamos um artigo, com a categoria “Educador social”, foram encontrados cinco documentos e utilizado apenas um, com as demais categorias, “Professor de escola de assentamento”, “Professor educador social” e “Processos formativos/Escola de Assentamento”, não foram encontrados nenhum documento.

Pesquisamos no banco de dados da biblioteca da UNIPLAC, no dia dois do mês de novembro de 2013, e encontramos apenas um documento com a categoria “Educador social”, sendo que nas demais categorias, não foram encontrados nenhum documento.

No dia 30 e 31 do mês de outubro de 2013, pesquisamos no site do banco de dados da UFRGS, encontramos cento e cinco documentos com a categoria “Professor educador social”, mas utilizamos apenas uma dissertação. Esclarecemos aqui que os demais documentos encontrados, não foram utilizados por se tratar de dissertações e teses na área da saúde, especificamente na área médica, de controle social, e documentos na área da psicologia. Nas categorias “Escola de assentamento”, “Professor de escola de assentamento”, e “Educador social”, encontramos entre trinta e sete e cento e dez documentos, sendo que um único documento na modalidade tese de doutorado foi utilizado nas três categorias referidas, pois apareceram em ambas, os demais documentos seguem o mesmo esclarecimento da categoria “Professor educador social”, e com a categoria “Processos formativos /Escola de assentamento”, não foi encontrado nenhum documento.

No processo de pesquisa do estado da arte, no banco de dados da Scielo Artigos pesquisamos nos dias 22 e 23 do mês de outubro de 2013, e com a categoria “Professor educador social”, foram encontrados dois artigos, e utilizado apenas um. Com a categoria “Escola de assentamento”, foram encontrados dezenove artigos, e utilizados apenas dois, os demais se referiam a área médica, como parasitose e controle social e de saúde. Na categoria “Educador social”, encontramos um artigo e o utilizamos. Com a categoria, “professor de escola de assentamento”, encontramos dois documentos e utilizamos apenas um relevante ao nosso tema de pesquisa. Não foram encontrados nenhum artigo com a categoria “Processos formativo/escola de assentamento.

Na UNICAMP, Teses e Dissertações, a pesquisa aconteceu no dia 31 do mês de outubro de 2013, onde com as categorias, “Educador social”, “Processos formativos/Escola de assentamento” e “Professor de escola de assentamento” o resultado para a busca foi de nenhum documento, já na categoria com a palavra “Professor educador social”, encontramos oito documentos, dentre estes um documento na modalidade tese de doutorado, foi utilizado. Com a categoria “Escola de Assentamento”, encontramos seis documentos e trouxemos para a nossa discussão, cinco destes seis, três na modalidade de dissertação de mestrado e dois na modalidade tese de doutorado.

A pesquisa realizada no banco de dados da USP aconteceu no dia 31 do mês de outubro de 2013 sendo que com a categoria “Educador social”, encontramos três documentos e utilizamos dois, estes eram teses de doutorado, nas demais categorias, não foram encontrados nenhum documento, seja na modalidade dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

O site de busca de dados Domínio Público, foi utilizado para pesquisar no dia 31 de outubro do mês de outubro, sendo que apenas com a categoria “Educador social” foi possível encontrar um documento com aderência a pesquisa, este sendo na modalidade de dissertação de mestrado, nas demais categorias não foram encontrados nenhum documento.

O artigo “O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas” publicado na revista portuguesa EDUSER, que tem como autora Maria do Nascimento Esteves Mateus, encontrado no banco CAPES Periódicos, foi selecionado pela categoria “Educador social”, e trouxe a colaboração no que diz respeito ao papel do educador social suas competências e ferramentas na construção de pontes socioeducativas, bem como a possibilidade de conhecer mais o perfil do que é ser um educador social no processo de ação e reflexão.

Um educador social faz escolhas que vão desde trabalhar com pessoas que, nos mais distintos momentos e nas mais distintas circunstâncias, precisam de apoio porque sofrem ou têm problemas com os quais não sabem ou não podem lidar. É um trabalho que não basta apenas saber fazer, mas gostar de fazer, sendo muito importantes as motivações, a empatia, o compromisso com a mudança, o crescimento pessoal. Como tal, torna-se primordial conhecer as suas aptidões e capacidades bem como as suas limitações, no sentido de superar obstáculos, pois cada educador social tem um estilo próprio, pessoal e único em saber e em fazer. (MATEUS, 2012, p. 60)

É exatamente esse fazer e o saber em relação à ação/prática e a teoria, que buscaremos no professor como educador social na escola de assentamento Anita Garibaldi, pois é na superação dos obstáculos, na reflexão e no crescimento pessoal no âmbito sociocultural que o conhecimento adquirido torna-se útil e uma ponte para a emancipação do sujeito. Mateus (2012) quando escreve sobre o papel de um educador social revela que este, desempenha um papel importante junto dos sujeitos com os quais interage, pois dele depende uma integração social positiva nos contextos em que vivem. Mas também é preciso pensar nos entraves aos qual o educador social vem passando ao longo dos tempos, para refletir essa questão Mateus (2012) traz autores que se preocuparam em relatar acerca deste assunto, e utiliza-os em seu artigo para subsidiar cientificamente esta reflexão:

Não se pode escamotear que o papel do educador social tem sido objeto de auto e heterorreflexão que passa por um(a): - processo lento e recente da configuração profissional das incumbências; - dificuldade na partilha de funções com outras profissões da mesma área; já existentes ou apenas emergentes; - reservas quanto ao esboço de ações sistemáticas em prol de uma intervenção educativa não escolar; - peso de uma tradição voluntarista e benévola, entretanto, em crise; - instabilidade epistemológica no terreno da

fundamentação científica dos respectivos saberes e práticas (Carvalho e Baptista, 2004, p. 85). A sua atuação assenta em modelos e princípios que evoluem com o tempo. Carvalho e Baptista (2004) falam-nos do modelo tutelar, do período caritativo, até 1965, que coloca o amor pelo outro como determinante na educação, sendo o educador uma figura familiar com autoridade e com sérios riscos de criar uma dependência, do modelo técnico do período científico de 1965 a 1990, que apela ao rigor científico porque tem em conta a subjetividade do modelo anterior e o modelo reflexivo, a partir de 1990, em que o educador problematiza a complexa realidade das situações, impondo-se de forma autónoma e responsável, de acordo com os problemas que se lhe deparam. (MATEUS, 2012, p. 63)

O professor enquanto um educador social e no terreno onde será investigado, uma escola de assentamento, muitas vezes tem a função que mescla educador social e professor, acrescida ainda do caráter assistencialista, pois está em contato não só com seus estudantes, mas evidenciando o local em que atua, participa direta ou indiretamente da vida das famílias e da comunidade. A relação com seus estudantes é um fator a ser levado em consideração na determinação do papel do professor como um educador social.

Na categoria “Escola de assentamento”, pesquisa no banco de dados da UFSC, encontramos um artigo de Roseli Salette Caldart, intitulado “A escola do campo em movimento”, este artigo foi trazido para esta discussão, pois tem presente a ação reflexiva das experiências oriundas das escolas do campo ligadas aos movimentos sociais no meio rural, trazendo a visão de educação do MST, que num momento ou outro aparecerá nesta pesquisa, pois, contudo, ele respalda a tomada de terra dos então assentados que irão construir e lutar pelas suas próprias escolas, não falar do MST mesmo que este não seja nosso foco é uma tarefa quase impossível, já que a raiz dos processos formativos das escolas dos assentamentos está justamente ligada ao MST. Por isso lembramos que falaremos do Movimento dos Sem Terra, somente para compreender a origem de alguns pensamentos e processos.

O artigo de Caldart (2003) traz em seu corpo a carta do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, e refletir sobre estes discursos nos auxilia a pensar a educação que acontece no campo, no meio rural, nos assentamentos. Todos estes termos são distintos, mas também trazem semelhanças, é também por este motivo que escolhemos a autora.

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o

Movimento dos Sem Terra. Olhando hoje para a história do MST é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola [...]. (CALDART, 2003, p. 62)

Nesta pesquisa um dos momentos de investigação e análise, é em torno do professor da escola de assentamento, seja este morador e membro da comunidade do assentamento, ou cedido pelo município para trabalhar na escola do assentamento, em ambos os casos é possível investigar e analisar o processo de educação e a relação da prática deste profissional com os estudantes e com a realidade que se insere como tal.

No banco de dados da UFRGS, com a categoria “Professor educador social”, selecionamos a dissertação “A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA”, para procurar entender um pouco sobre a educação popular que muitas vezes vai ao encontro das propostas de uma educação emancipadora, tal qual a proposta da educação em Gramsci, não queremos dizer aqui que a educação popular de Paulo Freire vai ao encontro do princípio educativo de Gramsci, mas algumas ideias que se referem à luta de classes, a luta por uma educação de qualidade e para todos, na busca que se dá para que as políticas saiam do papel, e diante deste contexto aparece aqui o professor que é também muitas vezes o educador social na frente de batalha para que vejam acontecer de fato todos esses direitos. Nesta dissertação a autora Fernanda dos Santos Paulo, afirma que:

No processo de conhecer quem é o educador (a) popular, buscamos trazer para a discussão teórica de Paulo Freire e outros autores que também abordam esse tema. Como ponto de partida desta reflexão, conceituamos quem é o educador na visão de Freire. Ou seja, ele concebe que o educador é um intelectual revolucionário (Freire, 1995), aquele (a) trabalhador (a) que concebe a educação como prática de liberdade. Já para Antonio Gramsci (2011), sobre quem o autor Paulo Freire teve influência, o chamado intelectual orgânico é aquele (a) que trabalha na perspectiva da educação unitária, ajuda na superação da fragmentação entre teoria e prática. (PAULO, 2013, p. 81-82)

E por tanto, neste momento que a autora faz uma ponte entre Freire e Gramsci, falando sobre a educação popular e a identidade do educador que nela participa. A luta pela liberdade que é traçada historicamente há muito tempo e que vem sendo desde Gramsci a Freire, tema de discussão como contribuição para uma educação que também seja determinante para a mudança da realidade de dominação.

A categoria “Educador social” trouxe por meio do banco de dados UFRGS, uma tese de doutorado, que tem por título: “Práxis social e modo de vida dos jovens rurais educação em sociologia”, escrita e defendida por Jaqueline Russczyk, ela vem estudar o

ensino da sociologia e a relação que esta disciplina passa a ter principalmente na vida dos jovens assentados, e analisa se esta tem relevância como fator contribuinte para o desenvolvimento humano destes. Russczyk (2013), faz uma análise concluindo que os jovens dos assentamentos as quais destinou-se a pesquisa:

[...] ainda não conseguem transpor a fronteira entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, mesmo que em nível de ensino médio. Compreende-se que, para que o ensino de sociologia contribua ao desenvolvimento rural, além dos pontos sobre formação docente, currículo, participação, acessos e recursos voltados à educação e demais serviços, a práxis pedagógica em sociologia necessita ser resultante da utilização da teoria para analisar a própria prática docente, ou seja, pesquisar o próprio ensino de sociologia e as características dos sujeitos que fazem parte da mediação pedagógica, sem estereotipar seu modo de vida e potencializando o engajamento, a liberdade de ser e de fazer. (RUSSCZYK, 2013, p.08)

Analisando esta citação podemos lembrar os perigos de um processo onde ao tentar colocar por meio de uma disciplina ou tipo de educação, apenas uma face da moeda, ou seja, educar para militância, ou pra a transformação, sem antes levar em conta os sujeitos verdadeiros e o contexto em que vivem, bem como do que precisam para tornarem-se emancipados, como educação de qualidade, mas também a condição de vida por meio do trabalho e sua valorização, e para isso as condições técnicas que esta realidade exige, pode-se cair num engodo e ver um projeto educativo fracassar.

O banco de dados Scielo artigos, trouxe para a categoria “Escola de assentamento” dois artigos que julgamos pertinentes trazer para a discussão, “Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro”, de Alessandro Augusto de Azevedo, que coloca as representações dos trabalhadores rurais assentados da reforma agrária, e que discute a educação como objeto de representação social. E o segundo artigo que se repete também na pesquisa da categoria “Professor de escola de assentamento”, “Formação de professores na política do MST: a construção da consciência orgulhosa”, onde a proposta se dá na discussão acerca da experiência dos professores e professoras das escolas de assentamento organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os dois artigos conversam sobre a educação como direito dos assentados, formação de consciência e como representação social destes, o acesso a esta educação e a luta para que esta seja de qualidade é uma luta social presente destes sujeitos assentados e dos educadores envolvidos, desde as políticas as construções de seus próprios prédios escolares.

Um desses direitos – o que se refere ao acesso à educação escolar – foi alvo das primeiras iniciativas da comunidade pós-conquista da terra. O primeiro espaço de uso público, erguido pelas próprias mãos dos trabalhadores, foi uma casa de taipa para abrigar as aulas matutinas das crianças e as aulas noturnas dos adultos, coordenados pela Irmã Ildgardis Correa, uma freira que conviveu com os trabalhadores durante todo o período de ocupação e após a constituição do assentamento. A valorização da educação escolar entre os assentados adultos é uma cantiga atravessada por “ruídos”: pelas trajetórias pessoais de exclusão da escola; a itinerância sistemática – anterior à condição de assentado – que transforma cada novo lugar de chegada em momento de reordenamento da vida e reinserção social; pelas experiências de refundação do presente que se instaura quando se é acampado e, posteriormente, assentado; e, também, pelo abandono com que os poderes públicos, ao longo dos anos, têm tratado o conjunto de demandas socioeconômico-culturais das populações assentadas. (AZEVEDO, 2011, p. 3)

O estudo de caso a partir das observações e relatos realizado por Azevedo (2011), demonstra o envolvimento da comunidade para dar impulso a construção de uma nova fase após a conquista da terra, um novo momento de reflexão de reordenar tudo o que envolve o processo de educação e construção de um espaço escolar de formação, de educação que venha ao encontro da sua ideologia de vida, de luta, estes muitas vezes tem desenhado em seu caminho, agruras, difíceis de serem superadas, mas não os impede de continuar caminhando.

Infelizmente, mesmo a conquista da terra e a fixação no assentamento não garantem, por si só, um reencontro consistente e sistemático com a dinâmica escolar ou um encorajamento para se dar início a um processo precocemente interrompido quando crianças. Trata-se, antes, de mais uma aposta que os sujeitos se dispõem (ou não) a realizar numa nova condição, substancialmente diferenciada. Não mais como degradados da terra, entregues às intempéries dos processos migratórios, mas em num novo contexto, de beneficiários de um programa de reforma agrária, em que o amparo institucional e (ou) garantia de direitos, se não é grande, é muito se comparado com o período anterior de itinerância errante. (AZEVEDO, 2011, p. 7)

Podemos perceber que de acordo com o que diz Azevedo, não está implícito aqui apenas as relações dos trabalhadores e moradores com o que é material, palpável e objetivo, como na construção de suas escolas e aquisição dos espaços de educação e de vida, de terra, é muito mais que isso, é um envolvimento do subjetivo que se encontra nas mentes e corações dos assentados, dos educadores, dos militantes. É sua ideologia tornando-se real, e a subjetividade da luta histórica tomando corpo de objetividade, e ainda, muito se tem a conquistar, não se para por aí, a utopia é o que move o caminhar.

Azevedo (2011) realiza em seu trabalho um teste baseado na associação livre da palavra educação, em entrevista com os sujeitos de sua pesquisa, e nos apresenta um resultado passível de reflexão:

Na aplicação do teste de associação livre, ao serem solicitados a apresentar palavras que, no seu entender, estivessem associadas à expressão Educação, teve destaque o vínculo que muitos estabeleceram entre ser “educado” e um padrão de comportamento cujos exemplos mais pronunciados foram: “saber comer”, “saber falar”, “respeitar os direitos alheios” e “não responder os mais velhos”. Trata-se, pois, de processos que ocorrem fora do ambiente escolar e cujo conteúdo não é aplicável senão no cotidiano regido por códigos de conduta e relações de sociabilidade gestadas sócio historicamente nas tramas do mundo do trabalho, da família e da vizinhança. (AZEVEDO, 2011, p. 127)

Vemos aqui, que se encaixaria perfeitamente o papel desenvolvido pelo professor na ação do educador social, pois como bem disse Azevedo, são processos que ocorrem fora do ambiente escolar, conteúdo presente nas relações de sociabilidade, que acontecem no dia a dia no trabalho, na família na comunidade. Beltrame (2002) vem justamente discutir esses conhecimentos que estão fora da vida escolar e ao mesmo dentro dela, ela discuti o professor em seu trabalho exatamente sob este eixo:

[...] o professor, acumula saberes que vão além dos conhecimentos formais. Esses saberes que ele traz da vida rural, resignificados na luta social, constituem o ingrediente fundamental de produção do conhecimento escolar. [...] Em seu dia-a-dia, esses homens e mulheres, no trabalho, no contato direto com a natureza, participam intensamente dos ciclos da vida e, nessa dinâmica, vão elaborando conhecimentos e relações que os enriquecem como professores. (BELTRAME, 2002, p.3-4)

É dessa forma que vemos que o professor A, que aparecerá nesta pesquisa, em suas diversas faces dentro assentamento vai tomando a postura de educador social, nas respostas que elabora no dia a dia, nas perguntas a que tem que responder as ações que tem que desenvolver os problemas que junto com seus estudantes leva a encontrar as resoluções, este é o caminho para a práxis.

Para aprofundar a questão “Educador social”, podemos trazer o artigo, síntese da dissertação: “Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização”? De Gerson Heidrich da Silva, capturado para a categoria “Educador social”.

Ao defendermos a ideia de que, qual-quer que seja a realidade do sujeito, ele é sempre um ser em construção, acreditamos que a identidade do

educador social se construa e seja justamente marcada pelas especificidades e profundas ambiguidades do contexto no qual se insere. Assim, embasamos nosso estudo nas referências teóricas interacionistas, cuja concepção pressupõe a constituição do homem como sujeito a partir de sua relação com o outro, quando inserido em determinado contexto cultural, caracterizando-o, em sua totalidade objetiva e subjetiva, como um ser ativo, social e histórico. (BOCK *apud* HEIDRICH, 2009, p.20).

O educador social que procuramos investigar é aquele que se encontra no professor de escola de assentamento, cuja as características e ações vão se definindo justamente a partir do contexto em que se insere. Concordamos com Heidrich (2009), quando ele diz que a constituição do sujeito se dá a partir de sua relação como outro. É também por este motivo que ao encontra o professor da escola de assentamento como membro do assentamento ou como professor da cidade que vai ao campo, ao assentamento, também é foco de estudo como possível educador social, porque é na sua relação com os estudantes e com a comunidade que sua identidade vai se construir, independentemente de onde ele venha.

Mas o que irá definitivamente implicar para o professor de escola de assentamento, por exemplo, na definição de sua identidade como educador social e sujeito realizador da práxis? Essa é uma das perguntas que norteiam nossa pesquisa, o autor traz na voz de outros estudiosos a seguinte citação:

A construção de uma identidade profissional implica, portanto, um processo de produção de novas relações sociais, o enfrentamento das adversidades, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o exercício da prática, contribuindo, dessa maneira, para construção de novos saberes. Implica, ainda, considerando o exercício da prática como uma das formas de relação do sujeito com o meio no qual está inserido e no qual intervém, o olhar do outro, o julgamento do outro e a clareza de que o que se busca é o reconhecimento pelo seu fazer e não pelo seu ser. (LIMA; HOPPER; SOUZA; LIMA *apud* HEIDRICH 2009, p.39).

É isto que de fato interessa na identidade de um professor reconhecido em sua ação como um educador social, tudo está acima de qualquer título, é de fato a sua experiência e relação, teoria e prática que tem no contexto que se insere como profissional, que de certa forma, pensamos que ele escolhe construir-se como educador social.

Uma escola de assentamento rural, por ser singular e ter problemas que ora diferem daqueles da área urbana, requerem políticas educacionais também diferentes, no sentido de ações e teorias, que possam vir a colaborar na resolução das necessidades encontradas pelas crianças, jovens e adultos de uma escola assentada, como também ir ao encontro das utopias, e planejamentos da comunidade rural. Vemos que há duas situações que podem ocorrer, uma

onde o professor pode ser membro morador do assentamento, da comunidade e aplicar na docência a ideologia da sua comunidade, ou importar os modelos da escola urbana para a sua sala de aula, ou melhor, para a sala de aula que pode ser de todos, outra situação, é o professor que vem da cidade, disponibilizado pelo município, este pode no projeto da escola urbana, também levar em conta as necessidades de realidade da comunidade e trabalhar em prol das melhorias destas pessoas, estudantes, do assentamento como um todo por meio da sua prática, ser além de professor um educador social, modificando sua relação com os seus, ou pode simplesmente aplicar teoria e prática apenas, dos currículos e conteúdos da cidade, da escola urbana. Esta é uma investigação a ser realizada aqui.

Lucas (2008), autora de uma dissertação de mestrado que selecionamos para a categoria “Escola de assentamento” no banco de teses e dissertações UNICAMP, traz uma citação que podemos pensar a questão referida no parágrafo anterior:

[...] parte e parcela de uma cultura socialista de normas, valores e relações capazes de romper com os valores burgueses vigentes; uma vez que as escolas burguesas são essenciais para a dominação de uma classe sobre a outra. As escolas proletárias deveriam refletir uma sociedade participativa, com base na massa, em que os professores que promoveriam esses valores e conhecimentos, estivessem a serviço do proletariado. (GRAMSCI, *apud* CARNOY, In LUCAS, 2008, p.73).

O que queremos dizer é que o professor numa práxis pedagógica pode contribuir para a comunidade na qual é o profissional intelectual atuante, na medida em que se reconhece como sujeito orgânico capaz de promover esses valores e conhecimentos aos seus estudantes. Para completar o pensamento de Lucas (2008), selecionamos uma fala de Demartini e Fabri (2008) que vem nos chamar à refletir sobre a questão do conhecimento também em relação às crianças dos assentamentos, os autores discutem de forma que:

[...] há que se lembrar principalmente das crianças. Nem todas acompanharam diretamente o processo de luta pela terra do qual seus pais participaram como sujeitos ativos da história. Esta luta contribui para o processo de formação da identidade que herdamos, através do processo de reconstrução cultural. Tais crianças passam a ser educadas a partir de uma nova perspectiva. (DEMARTINI; FABRI, 2008, p.50)

Construir e deixar-se construir, num processo no qual a educação pode ser o meio junto aos sujeitos que a ela estão ligados, por uma nova sociedade emancipada, é uma tarefa na qual exige-se comprometimento, ética e amor, pois, se partindo da infância tem-se a tarefa de mostrar o mundo à criança, enquanto professor e educador social que podemos ser, temos

ai a possibilidade de escrever uma nova história, despertando no caminho em que damos a nossa mão aos estudantes e pares, a consciência reflexiva que naturalmente se transformará em práxis.

Na dissertação, a construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana, a pluralidade de um sujeito singular de Gerson Heidrich da Silva (2008) foi selecionada em nossa busca na categoria “Educador social”, no banco de teses e dissertações USP, por contribuir para a construção do conceito científico, acerca do perfil do sujeito como educador social, bem como mostrar a sua luta cotidiana pela valorização de sua identidade. Para este autor a luta por essa valorização é vista como uma escolha, e a possibilidade segundo ele de fazer estas escolhas, “[...] também sugere tensão, mesmo que respaldado por uma possível busca de parâmetros fixos de identidade, porque coloca o sujeito na condição de responsável por cada uma delas [...]” (2008, p. 38).

É neste sentido que concordamos com Heidrich (2008), no que se refere às escolhas e quando falamos de responsabilidade, pois toda escolha por mudança, seja ela qual for, vem com consequências, surgem os enfrentamentos, as defesas por ideologias e duros caminhos por nossas utopias, mas é justamente isso que nos impulsiona a continuar os passos nesta estrada por um mundo melhor.

Chagas (2006), autor de uma dissertação de mestrado selecionada no banco de dados Domínio Público, sob o título “Formação, vivências e desempenhos do educador social: Percepções e expectativas” cita que, “Destas questões surge o grande objetivo da educação, e especialmente, a Educação social, por não se limitar a “transmitir” conteúdos acadêmicos apenas, e sim formar pessoas, indivíduos com princípios melhores para o crescimento pessoal e coletivo” Chagas (2006, p.55). É assim que acreditamos na ação dos educadores sociais, daqueles que o são em suas diversas maneiras e formações, nos mais variados espaços.

Como acreditamos que o estado da arte é um processo que não se finda num estudo que dá base teórica para uma dissertação, no caso aqui de mestrado, não podemos deixar de mencionar uma tese de doutoramento muito importante, que nos chegou por meio de indicação da doutora e pesquisadora sempre preocupada com os sujeitos do campo a professora Maria Antônia de Souza, o trabalho se trata das “Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária”¹⁰ e tem como autor, Samuel Pereira Campos. Trazemos esta tese como indicação de leitura não só no que se refere às práticas de letramento no contexto estudado,

¹⁰ UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem, 2003. Tese disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/samuelletramento.pdf>

mas por ser um trabalho de consistência ímpar, que dialoga com o leitor provocando a reflexão sobre o movimento dos trabalhadores rurais sem terra, suas dinâmicas, sua mística, seus objetivos para a escola de qualidade social, que faz com por meio das práticas de letramento o sujeito forme-se crítico e leia o mundo com posicionamento político.

Na dinâmica da mística, um aluno segurava uma folha de cartolina com os dizeres "A escola que temos", uma aluna segurava uma folha com os dizeres "A escola que queremos", e uma terceira se deslocava do meio do público presente e colava faixas de papel nas cartolinas [...]. Enquanto isso, uma professora-alfabetizadora lia o poema "Imagine Professor", distribuído pelo Coletivo Nacional de Educação do MST [...], que fala de uma escola onde se possa estudar e trabalhar, onde os alunos possam se divertir, se preparar e se organizar "para assumir a LUTA de seu POVO...". (CAMPOS, 2013, p. 121)

A comunidade do Assentamento Palmares e a escola Crescendo na Prática objeto de pesquisa do autor Samuel Campos nos instiga pelo fato da prática crítica e reflexiva de pensar uma escola que seja para eles como diz a mística realizada, "a escola que queremos" fazendo assim um contraponto com já alcançaram, com o que tem e o que pode vir a ser. Esta pesquisa nos apresenta as limitações históricas da instituição escolar, e ao mesmo tempo as suas dinâmicas de tomada de consciência, posição de uma ideologia elaborada, numa comunidade determinada nas implicações para e com os sujeitos. As mudanças que Samuel (2013), apresenta ao leitor e a forma que a escola se coloca a construir o conhecimento escolar, mostram projetos antagônicos: o da comunidade e sem terra, "com suas políticas de inclusão social, e o projeto escolar oficial, com seus programas, fichas e calendários, que exclui aqueles que não falam a sua língua, que não partilham de suas práticas". (SAMUEL, 2013, p. 118).

È pertinente à leitura desta tese uma vez que na Escola do Campo Fazenda Boa Vista há também essa contradição, de projetos antagônicos, pois apresenta em seu PPP uma proposta firmada em alguns aspectos na ideologia do Assentamento 1º de Maio e em outro momento no mesmo PPP, apresenta o Programa Escola Ativa, com o qual trabalham na escola que é multisseriada. Aí é que observamos os ajustes que o (a) professor (a) de determinado período se coloca a fazer em sua prática para dar conta de um sujeito emancipado e crítico em sua reflexão de mundo.

Separamos como referência para amparar nossa pesquisa, um artigo da revista de educação da UNICAMP¹¹, do professor doutor e pesquisador Geraldo Antônio da Rosa, sob o título: “Educação Popular em Assentamento do Movimento dos Sem-Terra: Inclusão, Voz e Voz dos Segmentos Populares”. Onde o autor analisa a Educação Popular, a realidade social, política e econômica da sociedade do Assentamento 1º de Maio no município de Curitiba Santa Catarina. Ele apresenta uma análise chamando-nos à reflexão das lutas das camadas populares organizadas em movimentos sociais. Quando Rosa (2013), diz que nesse local onde residem pessoas vindas de outros municípios, do meio rural de Curitiba e região, para se estabelecerem nestas terras, mostra que para isso esses sujeitos traçaram alguns objetivos específicos enquanto comunidade que busca assentar-se, assim como na sua pesquisa onde o pesquisador procura, [...] caracterizar conceitualmente a educação popular; historicizar o processo de formação do Assentamento 1º de Maio no Município de Curitiba; descrever o projeto de Educação Popular, estabelecendo relações com o processo de efetiva participação da comunidade”. ROSA (2013, p.1) O artigo de Rosa, se propõe desmistificar a realidade dos assentamentos, trazendo reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida no Assentamento 1º de Maio. Uma das citações que trazemos como ponto forte para a reflexão de maneira que nos mova a pensar as outras escolas que não somente as formais urbanas, bem como a educação que nela acontece é a seguinte:

Diante desta reflexão, salienta-se a importância da Educação Popular em um Assentamento do Movimento dos Sem-Terra, uma vez que, em nível formal, o que faz parte do programa do currículo da escola brasileira não é o mesmo para toda sociedade. Existem escolas para os que vão comandar os destinos políticos e econômicos da sociedade, bem como, por outro lado, existem escolas que oferecem o mínimo para as pessoas das classes menos abastadas. (ROSA, 2013, p.4)

A leitura das referências que encontramos e selecionamos, assim como esta citação que trouxemos de Rosa (2013), aguça o modo de ver o mundo, trazendo para a discussão na revisão de literatura autores que já percorreram a estrada a qual nos dispomos neste momento a trilhar, porém, percebemos como se amplia a gama de estudos e referências teóricas que uma vez não perpassadas no estado da arte vai se constituindo e se incluindo no desenvolvimento do trabalho, pois vão surgindo subcategorias, dúvidas, encadeamentos literários que vão dando corpo à síntese que se faz a partir do que se busca. Entendemos que a etapa “Estado da Arte”, trouxe ao nosso projeto e posteriormente para a dissertação de

¹¹ ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.15 n.1 p.127-144 jan./abr. 2013 ISSN 1676-2592
Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2900/pdf>

mestrado, validade científica, na qual podemos nos amparar para ampliar e conduzir o caminho de investigação. Ao longo de todo processo de pesquisa, outros estudiosos, vão sendo convidados a participar desta discussão, demonstrando assim que este não é um ato que se finaliza, mas que está em constante crescimento e desenvolvimento.

Queremos indicar ainda como revisão literárias mais duas dissertações que também trazem discussões acerca das classes multisseriadas, e por isso pesquisam o Programa Escola Ativa, afim de que o leitor possa estender o seu canal de entendimento na busca por conhecimento acerca deste tema.

No banco de teses e dissertações da CAPES, pontuamos como interessante a dissertação sob o título “Programa Escola Ativa Política de Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas e seus Impactos no Cotidiano da Sala de Aula” defendida na data de 01/10/2011, na: Universidade Do Estado Do Pará, da mestre, Hellen Do Socorro De Araújo Silva, onde discute as experiências educativas desenvolvidas no Município de Concórdia do Pará, buscando uma proximidade com a realidade social, a mestre realiza entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro, que segundo ela objetiva estreitar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam o conhecimento nas escolas multisseriadas.

Outra dissertação de mestrado acadêmico que trazemos é. “Educação do Campo e a Escola Ativa: uma Análise do Programa em Escolas Sergipanas”, defendida em 01/05/2011, pela fundação: Universidade Federal de Sergipe. Onde a autora, Marcia Cristina da Cruz Aragão tem por objetivo, compreender como o Programa se realiza na prática docente, assim, vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais da Linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, ela enriquece a discussão sobre o tema PEA.

Por meio das pesquisas realizadas nos diversos bancos¹² de dados de cunho científico, tivemos a oportunidade de estar em contato, daqueles que pensam a educação, refletindo de forma crítica as diversas realidades, nos diferentes espaços. O “Estado da Arte” na voz dos autores que aqui dialogaram e contribuíram indiretamente com seus pensamentos, enriqueceram a revisão literária e mais, nos desacomodaram a ir além do estudo teórico, investigar neste estudo de caso as vivências reais, de sujeitos reais, nas suas objetividades e subjetividades.

¹² CAPES PERIÓDICO – SCIELO ARTIGOS – BANCO DE DADOS UNIPLAC – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES UNICAMP – BANCO DE DADOS UFRGS – DOMÍNIO PÚBLICO – USP.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO E UM BREVE RELATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas.

(FREIRE, 1975)

De acordo com o texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, o que se entende por políticas públicas, é o “conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade”.

Os estudiosos da educação do campo em seus diversos seguimentos, como Arroyo, Caldart, Molina, (2011), lembram que no contexto atual do país, é preciso a criação de políticas específicas para romper o processo de discriminação, fortalecendo a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, garantindo desta forma, um atendimento ao que é diferente, porém, levando em consideração que não seja desigual. Os autores destacam alguns elementos que são urgentemente necessários no desenvolvimento das políticas públicas para a educação do campo, fazendo um apanhado destes podemos destacar: Programas ou iniciativas continuadas para eliminar o analfabetismo, por meio de educação gratuita e de qualidade desde a alfabetização até a educação de jovens e adultos; sem esquecer da educação infantil, ensino médio almejando horizontes para o ensino superior, inovação dos currículos escolares com ênfase na ampliação do acesso e desenvolvimento de uma pedagogia adequada às demandas da educação rural/do campo, criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam ensino fundamental ou médio ligado à formação profissional para a atuação no campo, processo diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo, o que os autores dizem aqui é que estes, não deveriam ser obrigados por concurso, estágio probatório ou por punição para trabalhar nestas escolas, mas, ser uma escolha dos profissionais e das comunidades, programas de formação para que ofereçam um desenvolvimento em habilitações específicas, desenvolvimento de materiais didáticos com conteúdo de interesse para quem vive no campo, pesquisa e estudo sobre o meio rural/do campo, transformações que visem melhor o sistema de comunicação, como por exemplo, telefonia celular, internet, correio e estradas de acesso às escolas do campo. E ainda tudo o que diz respeito à valorização do povo que vive no campo e o financiamento por parte do Estado sem finalidade de visão de lucro.

Foi necessário no desenvolvimento desta pesquisa, compreender o que de fato quer dizer escola do campo são muitos os conceitos desenvolvidos pelos mais renomados estudiosos, desta forma, tomamos para este trabalho e concordamos com tal, o que entendem:

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura, economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva de desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 53).

Adotamos este conceito de entendimento de escola do campo, por se tratar de uma escola do campo dentro de um assentamento, no caso o Assentamento 1º de Maio, e que se identificou no percurso de luta para trazer a escola para o seu território, almejando que interesses do movimento social ao qual estão inseridos, fosse de fato levado em consideração, como política, seus valores culturais, envolvendo a economia oriunda do trabalho com a terra e na pecuária, pois toda a comunidade vê que a escola não está separada deste processo.

Para entender as políticas educacionais e programas aos quais a ECFBV está vinculada e desenvolve em sua prática, foi necessário que perpassássemos um breve histórico das políticas públicas e educacionais do Brasil, para assim possamos compreender melhor a trajetória da educação do campo.

No fim dos anos 1990, criou-se espaços públicos de discussão sobre a educação do campo, dentre eles o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) juntamente com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), dentre outros órgãos que participaram deste encontro. No ENERA a proposta lançada foi pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração sua realidade contextual, nos termos políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como a concepção de tempo para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, o espaço, o meio ambiente, a maneira como se organizam coletivamente, os fatores relacionados à família e ao trabalho.

Em 1998, é criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que promoveu e geriu as ações conjuntas da escolarização dos povos do campo em nível nacional. Assim as conquistas alcançadas com essa articulação foram: duas conferências nacionais chamadas de Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma em 1998 e

outra em 2004, e instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD). As Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, foram uma parceria ente o MST, UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Considerando estas conquistas temos para o povo do campo um início do pensar a educação e os povos que vivem e trabalham no campo, pois desta maneira iniciou-se um processo de pensar a sua autonomia, emancipação, acesso a uma educação de qualidade, condição digna de trabalho, bem como propostas pedagógicas direcionadas aos interesses do campo.

Dentro da SECAD, foi criado ainda a Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo atendimento das demandas do campo, suas necessidades e particularidades, dentre essas demandas podemos elencar aqui a criação do Programa de Apoio à Formação Superior, Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de vários lugares do país. Estes cursos desenvolvem-se no âmbito da formação de educadores para atuar na docência nas escolas do campo. Outro programa é o Projovem Campo, que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens que são agricultores familiares entre os dezoito e vinte nove anos de idade, e que não puderam concluir o ensino fundamental, assim colaborando para enfrentar as desigualdades frente o dilema socioeconômico do campo-cidade.

Abrindo um adendo reflexivo em meio a este capítulo que segue mais ou menos uma forma cronológica do desenvolvimento das políticas públicas de educação no Brasil referentes à educação do campo, pensamos ser pertinente referenciar aqui embora em meio a nossa organização textual quase cronológica, que o movimento de educação do campo após a IIª Conferência, segundo Munarim (2008), foi instituído “no segundo ano do Governo Lula, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD para, entre outras atribuições, cuidar também da Educação do Campo” e dessa forma foi criada também “uma Coordenação-Geral de Educação do Campo”, o autor cometa acerca deste o seguinte:

A realização de seminários estaduais de educação do campo, por exemplo, que ocorreram nesse período, organizados pela SECAD/Coordenação de educação do Campo, a depender da ótica a ser tratada, pode ser considerada parte estratégica do Movimento na medida que as organizações e movimentos sociais participaram de amplo processo de conversação no âmbito dos locais. Isto é, o movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e município. (MUNARIM, 2008)¹³

Munarim (2008) esclarece ainda que “De todo modo, a proposta desses ‘Novos Movimentos Sociais’, nesse novo momento, constitui uma espécie de atualização da dimensão conscientizadora da educação rural” que entendemos nas suas palavras, dá-se aí um movimento de criação por uma “identidade da educação do campo”. Porém o autor também lembra que “[...] o governo federal deixou passar a oportunidade de revisão do PNE, previsto na própria lei que o instituiu” Munarim (2011)¹⁴. Ele diz que no âmbito do SECAD, e mais especificamente falando de sua coordenação geral de Educação do Campo, [...] “chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado”. Munarim (2011). Essa proposta contou com a participação de movimentos sociais do campo e organizações, onde havia conceitos estruturados, metas, diretrizes e debates destes movimentos, mas que não resultava em nenhuma mudança radical no que diz respeito como menciona o autor, “[...] na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital”, era na verdade um conjunto de proposições que compunham o (PAC) Programa de Aceleração do Crescimento, de cunho desenvolvimentista. (Munarim, 2011).

Em 2004, aconteceu a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.), pelo MEC, em 2004. Não no intuito de reproduzir o discurso do Estado, mas a fim de trazer o que diz o MEC sobre este programa, pontuamos aqui do que se trata o SECADI:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do

¹³ MUNARIM: Revista do Centro de Educação. Caminhada, UFSM, 2008, volume 33, nº 01. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>.

¹⁴ Texto: Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século disponível na Revista: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011

campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (Ministério da Educação, 2004)¹⁵

Dentro do SECADI há alguns programas e ações em andamento nas escolas do campo, destacamos aqui brevemente os nomes destes: Quadro de Ações e Programas do SECADI¹⁶: Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPPE, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPPEJA, Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude.

Não iremos neste momento nos aprofundarmos em cada um destes programas, embora seja necessário por aqueles que pensam a educação dos sujeitos do campo, analisar separadamente cada um deles e refletir se realmente o governo vem dando atenção de forma qualitativa socialmente falando, pois na novidade que é o pensar esta educação do campo, há apenas algumas décadas, nem todos os programas criados são compatíveis com os valores, as ideologias e as necessidades do lugar onde situam-se estes sujeitos. Nesta pesquisa nos atemos ao Programa Escola Ativa, por ser uma escola que atua na modalidade multisseriada, mas aqui trazemos como já mencionamos os nomes para que sejam conhecidos e buscados para estudo destes programas e ações do SECADI: O que esperamos agora é com a aprovação do novo PNE, as políticas de educação do campo e para o campo, sejam realmente aplicadas.

Por meio da Portaria nº10/1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), visando à ampliação dos níveis de escolarização como instrumento de democratização do conhecimento do campo, para os trabalhadores rurais assentados, educação de jovens e adultos por meio de projetos metodológicos voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária dentre outros, em 2001 este programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2002, é aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, marcando um importante acontecimento e ganho para toda a história de educação do Brasil e particularmente a educação voltada para o povo do campo.

Pensamos, porém, mesmo diante destes marcos para a educação do campo, que ainda há um longo caminho a percorrer para que se alcance avanços significativos que façam grande diferença para estes povos, que almejam muitas transformações no âmbito da educação e do

¹⁵ Texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=541&id=290&option=com_content&view=article

¹⁶ Idem nota de rodapé Nº13

trabalho, no que diz respeito, por exemplo, ao tempo de alcance para a efetivação destas políticas, que mesmo sendo instituídas ainda é muito lenta na prática efetiva de sua realização. Outras propostas ainda vieram a ser discutidas na época do governo Lula, a serem desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), visando à construção de uma base epistemológica que venha superar esta imensa dicotomização que ainda existe entre cidade e campo.

Em 2006 criou-se ainda pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, um programa de estudos e discussões para a valorização dos conselhos escolares na educação do campo, visando o fortalecimento destes, bem como a articulação de debates por uma educação democratizada.

Nesse contexto social mais amplo, que objetiva a construção de um país justo, humano e solidário, inscrevem-se algumas prioridades, tais como: a construção da igualdade social; a redução das desigualdades econômicas; a ampliação do espaço da cultura nacional e o respeito à diversidade. Essas prioridades ensejam a participação conjunta da sociedade e do Estado na construção de políticas públicas que possibilitem tais realizações. Dentre as diversas políticas públicas demandadas pela sociedade e organizadas pelo Estado, a educação aparece como um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condição para a formação humana e para o exercício da democracia. (PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS, 2006, p. 10).

Além de programas como este, outras políticas educacionais, programas e iniciativas vem ocorrendo no âmbito das políticas públicas para o campo, bem como reformulações dos programas já existentes, instituições de novas resoluções no PRONERA, reforma do Projeto Base da Educação do Campo no que diz respeito ao Programa Escola Ativa dentre outros. Antônio Munarim (2010), acerca das políticas públicas na primeira década do século XXI afirma que:

[...] o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, com maior visibilidade nessa última década, e que estou a chamar de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento). Ademais, a importância dessa luta setorial por Educação do Campo, da parte desses sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas. Exigem que as políticas para essa educação se façam inerentes a um projeto de campo e de País conforme almejam. Embora não tenham força para impor a efetivação desse projeto – nem de País e nem sequer de campo – de toda forma, demonstram firmemente que eles existem como sujeitos propositores e ativos no cenário

nacional. Isso é muito importante no processo de construção democrática de uma nação como o Brasil, em que gente vive no campo e do campo. (MUNARIM, 2010, p.62)¹⁷

É visto que apenas a garantia da terra já não é mais o suficiente para garantir que o povo do campo se constitua como sujeito de direitos, pois além do território é necessário à significação sobre esta terra, a ligação e o processo que estes sujeitos têm ou tiveram desde a luta à posse da terra. É preciso saber como viver neste território levando em conta o contexto e os ideais de transformação dos movimentos sociais envolvidos e do povo do campo em si. O conhecimento é o caminho para a emancipação para além do capital.

A movimentação por debates em torno de políticas públicas e políticas educacionais não para, os movimentos sociais dentre eles o MST juntamente as comunidades assentadas são protagonistas nesta luta constante por melhorias de condições de vida e esta está intrinsicamente ligada à educação e ao trabalho, e ao território onde vivem. Em nossa percepção enquanto pesquisadores, o desejo por um país que os respeite-os enquanto sujeitos de direitos é o princípio de toda luta.

O Plano Nacional de Educação¹⁸ para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), em seu Projeto de Lei nº 8.035-b de 2010, com a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania na sua redação final aprovou o Plano Nacional de Educação, sendo que o Congresso Nacional decretou algumas leis que tratam da educação do campo e os povos que se referem a ela, desta forma destacamos:

(7.12) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio em deslocamento a partir de cada situação local;

7.26) consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, e populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a

¹⁷ Revista: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011 Disponível em (horário de acesso: 02h00 AM): http://emaberto.inep.gov.br/index_pop/em_aberto/article/viewFile/2566/1763

¹⁸ Plano Nacional de Educação 2011-2020, disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>

reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada;

2.4) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.8) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades;

(3.5) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens e adultos na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem idade-série;

4.2) implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;(PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2011/2020)

Está em vigência o PNL 2010-2020, agora cabe a nós educadores e cidadãos preocupados com a educação, fiscalizarmos a ação e efetivação das políticas do campo, nos assentamentos agrários, rurais, indígenas e quilombolas, às questões de inclusão, a qualidade social que necessitam essas comunidades. Não somente esperamos que elas sejam cumpridas, mas esperamos que as reflexões e discussões sobre elas não cessem no momento em que foram sancionadas, bem como os estudos, pesquisas, inserções, observações, e militância no seu caráter de companheiros do sujeito-objeto possam estar sempre ativas. Que possamos caminhar com os povos e para os povos do campo, os assentados, os acampados, dialogando com eles e colaborando para a sua qualidade de vida integral neste mundo ainda desigual, mas

que na esperança parece dar início a um sopro de querer ser diferente, um outro mundo não um novo, no sentido de que vê mais que simplesmente olha seus povos em sua diversidade e nas suas singularidades.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO.

A fim de que o leitor possa compreender os motivos pelos quais utilizamos os termos educação rural, educação do campo, educação no campo e para o campo escrevemos aqui um subcapítulo descrevendo as particularidades, fatores em comum e fatores divergentes em relação aos termos que se encontram no corpo deste trabalho.

Roseli Salette Caldart no Dicionário de Educação do Campo se refere à educação do campo como “[...] *um fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (2012, p. 257). Como conceito em construção a autora ainda diz:

[...] a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que já produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 257)

A educação do campo aqui, não está como algo dissociado do movimento social em suas diversas vertentes relacionadas ao campo, seja o movimento camponês, ou o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dentro de tudo o que já produziu ao longo tempo por meio de suas práticas políticas inclusive no que diz respeito à educação, pois esta está intrinsecamente enraizada tanto nos fatores culturais, de luta pela terra e políticas quanto na educação, bem como tudo o que ainda irá produzir em sua caminhada.

Queremos trazer também a dificuldade encontrada em datar termos, para isso, nos utilizamos das palavras de Willians, que diz que “[...] é sempre difícil datar uma experiência a partir de um conceito, porém quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente – alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança.” (Willians *apud* Caldart 2003, p.80). Por tanto, a

autora traz o termo educação do campo como uma referência a toda mudança que vem acontecendo e ainda irá acontecer, o que ela vem chamar de consciência de mudança, que se materializa ou se projeta entre as relações fundamentais.

O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ nasceu primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 e 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 258)

Caldart afirma que foi em meio às discussões da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que foi realizado pelo MST, em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

A autora cita Kolling; Nery; Molina, (1999, p.26) para explicar a transição da expressão *campo*, e não mais *meio rural*, “[...] tem o objetivo de suscitar uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês, e das lutas sociais, culturais, dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho [...]” assim, ou autores trazidos por Caldart, demonstram quem há preocupação especial acerca do resgate do conceito de camponês, e este conceito está dentro de um contexto histórico e político.

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. (CALDART, 2012, p. 258).

Podemos ver em todo este processo de transformação dos termos conceituais educação do rural, ou educação básica do campo, para educação do campo, muito mais que transformação meramente terminológica, mas o envolvimento de tudo o que permeia o mundo, ou seja, a realidade camponesa, seus valores culturais, morais, sociais, e todas as questões que envolvem o trabalho na terra e agropecuários. É definitivamente um conceito que vem nos apresentar a identidade do camponês, que luta pela terra e para permanecer nela, gerando os subsídios de sua existência a partir da terra, bem como após esta conquista a luta pela educação que legitima todo o processo vivido. É importante ressaltar também, que

quando se fala em educação do campo esta se define a educação que inicia na educação infantil e vai até a universidade.

O lema formulado na II Conferência Nacional, 'Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!', expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa. (CALDART 2012, p. 260)

Bem, percebe-se que em meio aos debates acirrados o que fica claramente referido nas entrelinhas é que a educação a qual os camponeses querem, é aquela que não seja apenas uma educação no campo, aonde a escola formal vai até o campo, ou é construída no campo com seus conteúdos oriundos dos currículos instituídos pelos municípios e estados de acordo com o MEC, eles que além, querem uma educação do campo, onde o trabalho desenvolvido na escola seja aquele em que o docente leva em consideração a realidade de quem vive no campo, e dentro deste pacote todas as questões que se relacionam entre si neste determinado contexto. Não basta trazer somente o currículo da escola urbana formal e aplicar na escola no campo, há de se flexibilizá-lo trazendo o dia a dia, os problemas, os desafios a serem enfrentados, a cultura, os valores do homem que vive no campo.

Segundo Caldart (2012), de acordo com a lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo, porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Caldart (2012), mesmo diante do que tem sido dito sobre a diminuição cada vez maior de pessoas no campo e os estudos acerca da própria contradição do homem no campo na sua relação com o trabalho e com o capital, ainda é o homem do campo no seu trabalho na terra e com a terra que tem uma visão diferenciada daquela do agronegócio, pois ele constrói mesmo no desenvolvimento do seu trabalho uma relação de respeito com a natureza. O homem, aquele camponês, que fruto das lutas em todos

os cenários que envolvem a questão da posse de terra, é o mesmo que luta por políticas que consigam enxergá-lo melhor como sujeito histórico. Ressaltando então as expressões conceituais “do” e “no” campo, *no campo*:

‘O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive’ (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e *do campo*: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. (CALDART, 2012, p. 264.)

No que diz respeito à Educação Rural, Marlene Ribeiro em um capítulo escrito no Dicionário da Educação do Campo (2012), diz que nos países latino-americanos, a educação rural voltada para o desenvolvimento econômico esteve, em determinado período histórico que se iniciou nos anos 1930, se intensificou nos anos 1950-1960, e se estendeu até os anos 1970, associada à Reforma Agrária. Para que se possa compreender melhor a questão educação rural, no contexto do Brasil, Ribeiro (2012) diz:

No Brasil, porém, a educação rural, como mostra Silvana Gritti (2003), permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’” (Gritti, 2003, p. 121). Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. (RIBEIRO, 2012, p. 293)

Em vários textos acadêmicos e livros sobre o tema educação no e do campo, e educação rural, nos vemos em dúvida acerca do que realmente quer dizer educação no e do campo, bem como educação rural, assim, esperamos com essas palavras, neste breve subcapítulo, trazidas nesta pesquisa e que referenciaram principalmente Caldart e Ribeiro, bem como o desenvolvimento de investigação durante todo este trabalho e posteriormente na análise do que encontramos na educação do campo da Escola do Campo Fazenda Boa Vista

que fica no Assentamento 1º de Maio, possam vir a contribuir também para este fim, que é o de compreender melhor não só as terminologias educação *no, do, e rural*, mas também o próprio contexto dos seus sujeitos.

3.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA

Desde o desenvolvimento que fizemos ao longo da escrita, acerca do campo histórico do objeto que pesquisamos, percebemos como é importante estar atento que ao analisar posteriormente as relações sejam elas, políticas, educacionais, culturais ou sociais, com os dados obtidos no momento da construção do histórico seja no momento da fala dos entrevistados ou na observação. O que levantamos como pesquisadoras e utilizamos no momento da análise destes contextos, pois o processo formativo que faz parte da construção histórica pode nos fornecer informações para a interpretação na medida em que vamos relacionando os acontecimentos históricos com as políticas, no que diz respeito às teorias e os diálogos e respostas o qual podemos chamar aqui de relações discursivas. O que queremos dizer é que, no momento em que interpretamos a realidade da Escola do Campo Fazenda Boa Vista que fica no Assentamento 1º de Maio, e, por conseguinte intrínseco a ela os seus sujeitos, percebemos que os aspectos do contexto socioeconômico e político não se desassocia das abordagens históricas.

Podemos entender a partir de Ribeiro, acerca das modalidades de educação que podem ser oferecidas às escolas do campo, e garantidas pelo PRONERA, é que avançam as políticas para a educação no e do campo, porém, como pesquisadores, devemos estar atentos para qual educação de fato acontece nestes espaços. A pergunta que fazemos ao partir para a investigação, é se a escola se torna um espaço para garantir que os filhos dos camponeses agricultores tenham “educação” enquanto eles mantem o sistema de produção do capital em funcionamento, ou se a educação que acontece no espaço escolar e também fora dele é mais que isso, um lugar de formação do sujeito na unilateralidade, onde todo o tempo e espaço são aproveitados para a ampliação dos conhecimentos, levando em consideração também a sua própria cultura.

Lembramos que desde o histórico, o relato dos dados como os processos formativos, as políticas educacionais suas implicações no contexto de acordo com os objetivos delimitados nesta pesquisa, bem como a análise que fazemos não tem o intuito de legitimação, ou posicionamento de favorecimento ou o seu contrário, pois buscamos ao longo deste

caminho como pesquisador, a neutralidade e distanciamento, para poder enxergar com mais clareza os discursos e as práticas, no entanto é com posicionamento crítico e na perspectiva marxista, levando em consideração as concepções Gramscianas de Estado que analisamos este objeto.

A marca do neoliberalismo thatcherista encontra-se não tanto na negativa da existência de sociedade, feita por Margaret Thatcher(...), mas em sua radical e desoladora reimaginação da sociedade civil. Essa se apoia em um renascimento do individualismo competitivo e em um novo tipo de cidadão-consumidor – as políticas de tentação-. Às quais sua negativa alude. (BALL, 2011, p. 31)

Podemos pensar que num primeiro momento as políticas são pensadas para o campo, no que se refere às políticas para as escolas de assentamento rurais, e num segundo momento essas políticas então são pensadas pelo campo, pelas escolas de assentamento rurais, no momento em que chegam às escolas e são adaptadas ou desenvolvidas conforme a realidade dos alunos e os valores da comunidade que está inserida num movimento social, e o resultado delas, poderá ser a prática, ou a práxis.

O setor de educação¹⁹, segundo a diretora do núcleo de educação do Assentamento 1º de Maio, procura incentivar que o espaço educativo da escola nos assentamentos seja o lugar onde as crianças estão sendo preparadas para o trabalho no meio rural, aquele que também capacita para a cooperação, tanto dirigida como democraticamente, e que neste mesmo espaço as atividades das crianças apareça como trabalho produtivo qualificado. Além da preparação deles para o trabalho, incentiva-se o desenvolvimento cultural do e no assentamento, o ensino partindo da prática pode ir em direção ao conhecimento científico da realidade, preocupando-se também com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Para isso, o docente pode estar engajado no processo de construção de sujeitos conscientes e do seu papel na sociedade, não como atores, mas definitivamente como sujeitos.

A política educacional, chamada “Escola Ativa”, é desenvolvida para a educação no campo, nas escolas onde há a modalidade multisseriada, esta política está centrada no aluno e em sua realidade social, tem o professor como facilitador e estimulador. (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, 2010, p. 9)

¹⁹ Setor de Educação do MST

A Escola do Campo Fazenda Boa Vista, é uma escola multisseriada, onde o programa escola ativa é desenvolvido, está política educacional é uma política de Estado para as escolas do campo, e a educação do campo pretende superar a educação rural, então a educação que acontece na realidade da sala de aula segundo a professora A, precisa ser adaptada, pois segundo a moradora esta política o que também podemos chamar de programa, não é suficiente para trabalhar a educação que pretendem enquanto movimento social, apesar de estar previsto no PPP. A educação do Campo quer superar a educação rural, mas na pratica nem sempre isso acontece de acordo com o relato da professora A. O PPP, embora tenha sido construído juntamente com a professora que atuava na escola naquele momento, aborda teoricamente os desejos planejados para desenvolvimento dos objetivos da escola enquanto uma escola dentro de um assentamento agrário, mas por vezes parece-nos ficar somente na teoria não passando para o campo da prática. O programa escola ativa que chega para os professores, precisam ser trabalhados com eles e modificados ou reestruturados na medida de suas necessidades para realidade. Entendemos nestas palavras que ela pode ser além do que sugere a política educacional Escola Ativa, e trabalhar de acordo com o que acontece na vida do campo, nas famílias as quais as crianças pertencem, além dos conteúdos programados. Segundo Marlene Ribeiro:

[...] o texto-base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo dirige-se a todos os que dependem da terra para viver. Afirma-se o uso da “expressão campo, e não mais o meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais [...]. (RIBEIRO, 2013, p. 663),

Os sujeitos do campo são seres históricos, porque produzem sua história quando no caminho buscam seus direitos, reivindicam a terra para produção do seu sustento, lutam por educação, qualidade de vida e um lugar no espaço social. O programa Escola Ativa de acordo com as pesquisas de Marlene Ribeiro (2013), dá continuidade às experiências de Escuela Nueva realizadas na Colômbia, constituindo-se como referência para a sua implementação em países latino-americanos, com o apoio do Banco Mundial (BM), o Programa Escola Ativa também foi desenvolvido na Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana. Este programa contempla as escolas rurais, sendo que, do conjunto dessas escolas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 64% são constituídas, por classes multisseriadas, tendo um único professor. Como é o caso da Escola do Campo Fazenda Boa Vista em Curitibaanos.

O Guia para a formação de professores da Escola Ativa (Brasil/MEC/SECAD, 2007b, p. 17) declara que “Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século XX, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária”. Na sua aplicação, o Programa Escola Ativa visa conferir melhor qualidade e eficiência às escolas rurais (Furtado, 2004), adotando “uma estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, com gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno” (RIBEIRO, 2013, p. 676).

Porém as características da Escola Ativa, herdada da Escola Nova, aquela que permeia os anos de 1932-1947, época em se publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi um tempo de disputa hegemônica pelo poder da educação. Mas, além disso, os preceitos desta escola no que se refere ao campo específico da educação escolar baseavam-se segundo Saviani (2011) em trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado com os famosos testes de ABC, os quais eram aplicados na verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Foi nesta época também que surgiu a “Cartilha do Povo” cujo objetivo principal era ensinar a ler e a escrever rapidamente.

A principal figura desta reforma educacional foi Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, organizando as literaturas para a “Biblioteca da Educação”, primeira coleção de textos pedagógicos para o Brasil, e mais tarde ainda fecha-se o que ficou conhecida como “trindade cardinalícia” com Anísio Teixeira. O princípio básico da educação estava fixado na sequência: o aluno observa, experimenta, projeta e executa.

O que nos deixa a refletir que a psicotécnica, e trabalho voltado para a leitura e escrita rápida, bem como o treinamento do aluno para o trabalho nas palavras, “projeta e executa” são características marcantes de um sistema reprodutor, onde o ser humano não deixa de ser também capital humano. Desta forma, não em uma análise anacrônica da escola nova, mas em análise de algo como o Escola Ativa, que se baseia na escola nova, deixa-nos a pensar que de fato existe aí algumas contradições para uma educação que quer deixar de ser educação rural passando a ser educação do campo.

A educação do campo e para o campo pode estar além da formação de capital humano, ela pode formar sujeitos pensantes, e aí que as contradições existentes no Projeto Político Pedagógico da ECFBV, vai de encontro e não ao encontro da Escola Ativa, que se fixam no sujeito individual, quando na verdade os objetivos da escola do campo primam pela coletividade. Apesar de Anísio Teixeira lutar para contrapor os mecanismos de uma política clientelista, que refletiria na educação do mesmo modo, e pensar a educação como principal ferramenta para mudar a sociedade, ele identificava resistências a qualquer mudança, por isso

empenhava-se em elaborar um projeto de partido revolucionário, simpático ao Partido Socialista. Ele se preocupava na questão da escola nova ser mais uma escola progressiva do que revolucionária. E de fato o sistema de progressão da Escola Ativa visa à progressão do aluno na modalidade multisseriada, aí se encontra o empenho quando o relato da Professora A fala em adaptar o que vem do Estado ou dos currículos para a realidade na educação do campo e os valores do movimento social.

Jacqueline Freire (2005) registra que, no Pará, o então chamado Projeto Escola Ativa atendeu 288 escolas distribuídas em 37 municípios e, no país, desenvolveu-se em dezenove estados, contemplando 264 municípios e 2.084 escolas, segundo dados do MEC (2003). A autora reconhece a importância da proposta pedagógica, porém, ao exacerbar fundamentos psicopedagógicos e prescrições pedagógicas coloniza, fetichiza e coisifica o currículo ativo, restando práticas curriculares que efetivamente contribuam para a emancipação humana (Freire, 2005, p.204-205 *apud* Ribeiro, 2013, p. 684).

Diante deste panorama de adesões do programa Escola Ativa, mas também analisando as contradições encontradas por Ribeiro (2013) entre o programa e a educação do campo, pensamos que na falta de políticas desenvolvidas especialmente para a educação do campo, aquela que principalmente é oriunda de movimentos sociais, as prefeituras e estados acabam por aderir à política existente. Não seria então o caso de se pensar políticas desenvolvidas para estes diferentes sujeitos? A preocupação com a educação do e no campo tem aumentado de fato nas discussões do MEC e nas escolhas nos temas de pesquisas acadêmicas, porém ainda há que se caminhar em busca da escola do campo de qualidade, que contemple os seus objetivos e respeite a sua filosofia.

A entrevistada que atuou na escola cerca de quase quinze anos, relata sobre o material didático recebido e utilizado na Escola do Campo Fazenda Boa Vista afirma:

O material didático é fornecido pela secretaria, alguns livros vinham com o conteúdo de acordo com o que rege o MEC para cada série/ano escolar e as vezes também vinham matérias destinados ao campo com assuntos pertinentes a realidade, mas na maioria das vezes adaptávamos os conteúdos por meio de projetos, para trabalhar o que estava acontecendo em determinada época na comunidade do assentamento. Se era preciso trabalhar os alimentos, se trabalhava, o plantio, a colheita, quem eram os responsáveis pela agricultura, como funcionava o sistema de venda, os impostos, e além disso terminava por exemplo trabalhando o valor de pertencimento ao lugar onde vivem e o sentimento de preservação e cuidado com a escola e a natureza, explicávamos que os impostos retornavam para nós por meio da construção da escola por exemplo, e por isso a escola era deles, e deveriam cuidá-la. Todas as séries eram incluídas no trabalho e as atividades eram

diversificadas já que funcionava no sistema multisseriada e todos os alunos se ajudavam²⁰. (Professora A, 2013)

O sonho dos moradores é que a escola se amplie que consigam trazer a educação de jovens e adultos, afirmam que quando as crianças saem do campo são contaminadas com ideias contrárias aos valores que são trabalhados dentro do assentamento e acabam querendo sair do campo. Na fala de uma das entrevistadas aparece a seguinte frase: “sem falar que sofrem preconceito por serem vinculados constantemente ao MST, com uma ideia deturpada do que é o movimento. Meus filhos já foram chamados de ladrões pelos colegas e por uma professora na escola da cidade”²¹ Ela diz que a consciência crítica e de luta pela vida e humanidade entre as pessoas é trabalhada entre todos no assentamento desde os mais pequenos e que os colegas da escola da cidade não compreendem isso.

Dentre estes e outros relatos observamos que foi também para que os próprios filhos não passassem por esse tipo de situação, a que os moradores chamam de falta de conhecimento sobre a história e luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é que ansiavam por uma escola que acontecesse no campo perto das famílias e que pudessem desenvolver uma consciência orgulhosa de serem quem são e de onde vieram e tudo o que conseguiram até o presente momento.

Perguntamos sobre o financiamento da educação em relação à alimentação dos alunos, e outros repasses, como a escola fazia para se manter, e quais as políticas educacionais estavam vinculados, bem como o processo de formação docente para os professores. A entrevista respondeu da seguinte maneira:

O material de limpeza e a merenda são fornecidos pela PMC e SMEC, recebemos recursos federais como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), e quem recebe é a APP da escola juntamente a professora que estiver atuando no momento. A verba é aplicada de acordo com as necessidades da escola e das crianças e dos projetos planejados, tudo acontece mediante reunião previa dos membros da APP e da comunidade de pais. Temos vinculação a um projeto que envia verba devido a criança que a escola incluiu, se não me engano é o “Projeto Inclusão”. O papel de gestora também é desempenhado pela professora que atua no momento e assim administra as demais verbas, fazendo a prestação de contas para a Secretaria Municipal de educação de Curitiba. Como fazemos parte dos movimentos sociais, conseguimos por meio do INCRA sermos beneficiados com o projeto de incentivo à leitura chamado “Arca de Letras”: Um baú de livros que é acessível não só as crianças do assentamento, mas também a

²⁰ As citações referenciadas nesta pesquisa como Professora A, nos foram concedidas por meio de entrevista.

²¹ Esta citação se refere à fala da Professora A, que neste momento respondia como moradora e parte da comunidade do Assentamento 1º de Maio, cujo as filhas frequentaram um determinado tempo a escola urbana.

toda comunidade que quiser ler. Nós recebemos muitos livros do MEC, e por isso até conseguimos montar uma biblioteca na escola. (Professora A 2013)

Todo o mês acontece na SMEC uma reunião pedagógica na qual os professores das escolas da cidade de Curitiba e das Escolas do Campo socializam as atividades realizadas, mas formação pedagógica segundo a entrevistada é realizada uma vez por ano na SMEC. Tem ainda um curso de formação continuada que ela realizou durante dois anos chamados PNAIC, (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e cursava a formação do próprio movimento MST, oferecida pelo INCRA, ela brinca que durante os conteúdos trabalhados no PNAIC, via muitos assuntos aos quais já tinha conhecimento, pois eram acerca dos movimentos sociais e da luta a qual já estava envolvida há muitos anos.

Do desafio de garantir a educação do campo, principalmente durante as lutas, surgiram outras inovações importantes, como as Escolas Itinerantes, que acompanham os acampamentos, que não têm localidade fixa. Essas escolas já foram aprovadas legalmente e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas, Pernambuco e Piauí. São 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente. As Escolas Itinerantes do MST são espaços de conhecimento, criação, socialização com base em valores ético-políticos libertários e democráticos, e se deslocam junto com os acampamentos. (MST²²)

A professora A, conta também que lutaram pela construção da escola no assentamento em prol de não receberem a Escola Itinerante do MST, pois pretendiam permanecer e estabelecer uma vida completa prospera e longa naquelas terras, e esta escola é destinada as ocupações ou acampamentos que não permanecem muito tempo estabelecidos nas terras, vão para um e outro acampamento de tempos em tempos, queriam uma escola que fosse deles.

O MST se propõe a juntar suas ações às práticas da instituição escolar na zona rural, apostando na formação dos professores e buscando uma qualidade política para a escola, cuja história está marcada pelas precariedades e pelo controle exercido por inúmeros projetos e políticas públicas para as áreas rurais. (BELTRAME, 2002, p. 03)

Recebem ainda cursos de formação continuada do Setor de educação do MST, quando eles acontecem os professores dos assentamentos tem a oportunidade de se encontrar,

²² <http://www.mst.org.br/node/8302> Informação retirada do site do MST, no dia 16 de fevereiro de 2014. (Horário de acesso, aproximadamente: 00h30)

socializar suas experiências e reforçar a “ideologia” do movimento. Apesar de estarem inseridos nas formações oferecidas pelo setor de educação do MST, e desenvolverem como currículo o Programa Escola Ativa, o trabalho que acontece nesta escola no Assentamento 1º de Maio vai para além dessas formações e programas, a dirigente e professora A da ECFBV, acredita que é preciso trabalhar constantemente os ideais do povo do campo, bem como levar em consideração a realidade na qual se inserem.

O Setor de Educação do MST oferece cursos para a nossa formação, quando isso acontece a SMEC negocia os dias que ficamos ausentes para que possamos frequentar os cursos do SE do MST. Mas fica mais fácil quando acontece nos finais de semana. Nestes cursos reforçamos a nossa consciência orgulhosa pela luta, não só da terra, mas por uma educação cada vez melhor e é por isso que faço questão de que seja utilizado o seu nome nos trabalhos de pesquisa acadêmica, pois tenho orgulho de contar a história do movimento social e da luta pela educação e permanência das crianças o campo. (Professora A 2013)

A ed. infantil encerrou na ECFBV, em 2012, porque não havia mais crianças em idade escolar para serem atendidas, atualmente, há no assentamento quatro crianças que já estão em idade para educação. Infantil, e a luta está se iniciando para inseri-las novamente na escola nesta modalidade, e no próprio assentamento.

Além das anotações que fazíamos durante a conversa com a professora A perguntamos como professora que atuou até o 1º semestre de 2013 na ECFBV, qual o sujeito que querem formar na escola, por meio do projeto de educação ao qual acreditam, a resposta obtida foi seguinte:

Quem queremos formar, são sujeitos que atuem na sociedade, com valores sociais em prol dos objetivos da comunidade do campo, um cidadão que seja crítico, que perpetue a cultura da agricultura e valorização da natureza. A condição de vida em relação à qualidade de vida econômica, saúde e educação no assentamento é muito mais rica hoje na formação do sujeito do que fora do campo, experiência que já tiveram e comprovaram muitos que saíram do campo retornaram por este motivo. O preconceito existente é fruto de má informação, a história do movimento social deve ser conhecida. Na minha prática enquanto educadora dos alunos que passaram por mim, procurei contribuir num processo de conhecimento e reconhecimento da cultura dos assentados, explicando e trabalhando os porquês, respondendo as perguntas dos alunos, que eram questionados quando iam por exemplo a escola na cidade. Eu pesquisava junto com eles os conceitos relacionados ao que era terra produtiva, terra improdutiva, sonegação de impostos, o que significava ocupação, como acontecia o processo de legalização e assentamento. (Professora A, 2013)

Outra preocupação da moradora, gira em torno do que a TV, mas precisamente a Globo mostra. Ela diz que é sempre o lado ruim do MST que as pessoas que assistem acabam tendo acesso, sobre isso afirma que “que cada comunidade é única embora em prol de um mesmo objetivo acabamos tendo fama de baderneiros, quando o que queremos é produz o sustento da família a construção dos nossos valores culturais e que eles sejam valorizados”.

Dialogando sobre as melhorias da escola no assentamento a opinião entrevistada é que possam contar com a volta da educação infantil, um projeto de educação que contemple os Jovens e Adultos do assentamento, para que possam permanecer e ampliar o projeto de agricultura familiar e a produção do leite. Ela lembra que um grande problema das escolas da cidade e que não enfrentam na escola do campo e a questão da aglomeração de alunos nas salas. A questão para os moradores preocupados na permanência das crianças no campo, não é somente essa, mas o rompimento dos valores culturais e sociais que tem e do sentimento de pertencimento que valorizam bem como a convivência com a família.

A experiência pedagógica se alimenta na prática política, num processo coletivo de busca de melhoria da vida no campo. As relações que o Movimento constrói com os docentes proporciona a estes um sentimento positivo em relação a seu fazer, resgatando seu papel social. Nas relações com o mundo rural os professores desenvolvem uma prática que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. “São espaços nos quais, como sujeito criador, está envolvido em atividades práticas, elaborando um saber socialmente relevante” (THERRIEN, 1993, p. 46 *apud* LUCAS, 2008, p. 04)²³

Podemos perceber diante da citação de Therrien (1993), que é por meio da política que a prática acontece, a posição que o docente ocupa no movimento é o de formador de sujeitos, e esta é uma ação de múltiplas responsabilidades, não para com o próprio movimento, mas com cada um dos alunos que passam pela palavra do professor. O saber que se dará a partir deste envolvimento cultural do saber, é um conhecimento que de acordo com a filosofia do MST, pode proporcionar ao cidadão, que possa se construir sujeito, e que o conhecimento elaborado a partir do trabalho realizado em sala de aula e fora desta, seja crítico e filosófico.

Por um lado temos a escola do campo, que está sendo incluída na agenda das políticas públicas, e que segundo (BRASIL, 2010f, p. 8), “[...] tem como desafio oferecer educação de qualidade social para todos os povos que vivem nesse e desse espaço”. De outro lado as reformulações da LDBEN vêm pedindo que os docentes que atuam nas escolas sejam

²³ Dissertação de Mestrado – LUCAS, Rosa Elane. UNICAMP – 2008.

capacitados, ou seja, serem graduados e posteriormente frequentar cursos de capacitação, sendo assim a realidade na educação do campo que acontece no Assentamento 1º de maio passa por uma transformação, pois desde a sua criação o professor frequentava cursos de formação tanto na SEMC, quanto os cursos de educação oferecidos pelo INCRA, mas não era graduada, o que ocasionou neste ano a sua partida da escola como docente, porém, não como educadora, pois tem a sua participação marcada em todos os setores dentro do assentamento.

Analisamos que por meio das formações oferecidas pelo INCRA, a professora era de certa maneira preparada para uma educação diferente no sentido de que os saberes trabalhados fossem mobilizados à realidade do campo, uma vez que vivem neste espaço e dele depende a questão econômica das famílias. A prática além do conteúdo do currículo formal trabalha para que os alunos também tenham esse conhecimento que oriundo de sua história e cultura.

A pergunta que temos a seguir é se com a chegada de um novo docente, os cursos de formação do INCRA serão mantidos, mesmo que este docente não seja membro do movimento, e se a sua prática estará mobilizada com os aspectos socioculturais das famílias do assentamento.

A escola que funciona dentro do espaço do Assentamento 1º de Maio é pública, o currículo como já referido no parágrafo acima é o currículo formal trabalhado nas escolas urbanas, alguns livros vêm diretamente do MEC por meio da SMEC com conteúdos adaptados para a escola do campo, os projetos desenvolvidos pela professora baseiam-se na realidade local. Com todos esses conceitos trabalham a fim de construir um novo conceito, e estes, articulados e mobilizados com a causa do movimento. É uma contradição, ou não, devemos analisar o fato de a docente não ter formação pedagógica formal, e desenvolver um trabalho que ousamos dizer, uma práxis pedagógica.

Seria ela uma educadora social, dentro da educação formal? A possibilidade de que possamos afirmar tal questão que há de ser pensada de forma filosófica tal qual é a sua complexidade, pois a questão não é somente a ausência de certificado, diploma de graduação para ser formalmente e legalmente chamada de “Professora”, mas a práxis acontecendo pelo sujeito que não é “formado” formando sujeitos críticos, verdadeiros seres pensantes e com um sentimento de pertencimento muito forte ao território em que vivem.

Apesar da parceria da SMEC e da PMC em financiar a educação na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, a professora desocupa o lugar de docente justamente pela ausência de formação na “escola normal”, pois a bagagem que tem, ela mesma chama de formação na escola da vida, construída na trajetória do movimento desde 1985, ano em que vem caminhando com o MST. Separamos uma fala de Beltranne, (2002), oriunda de uma

pesquisa que fez numa determinada escola de assentamento também no Estado de Santa Catarina, e que nos remete a uma situação próxima a que se investiga nesta pesquisa, a partir dela podemos recolher elementos para analisar o que viemos buscar.

Constata-se que professores sem formação institucional, mesmo depois de muitos anos de prática, não se sentem capacitados para a profissão nem legitimados em sua identidade docente, pois acreditam que a formação se dá fundamentalmente num momento, ou seja, no curso realizado na ‘escola normal’. Passam toda uma vida se desculpando por ocupar um lugar que não lhes pertence. Em parte, isso se explica pela maneira como são vistos e tratados pelo sistema de ensino: são remunerados com o menor salário, não têm estabilidade no cargo e suas opiniões e posições são desqualificadas por serem ‘despreparados’ para o exercício profissional. São nomeados nos documentos oficiais como ‘professores leigos’, expressão que carrega um significado negativo entre os docentes — e é contraditória porque designa, como estranhos ao Magistério, profissionais que há anos exercem esse ofício e que deveriam ser reconhecidos em sua identidade profissional, não como ‘leigos’ mas como docentes. (BELTRANE, 2002, p. 137)

Apesar das proximidades com o que analisamos a partir do depoimento da entrevistada que foi docente desde o início da escola até o primeiro semestre de 2013, percebemos que sua dignidade é construída em bases muito sólidas, que se sente orgulhosa por sua trajetória e trabalho realizado nestes anos, ela expressa vontade de dar continuidade aos estudos, mas neste momento prima pela formação dos filhos, para que eles possam dar continuidade ao trabalho que iniciou. Conseguir formar os filhos com o trabalho que desenvolvem no campo, auxiliá-los com os materiais e outras necessidades do estudo, é uma satisfação que a professora A tem orgulho em contar aos visitantes e pessoas interessadas na história que tem para contar. As vivências que desenvolveu ao longo de sua trajetória como camponesa e como docente, proporcionou uma construção política que mesmo não havendo passado pela formação de uma faculdade, possibilitou-a tornar-se um sujeito que sabe pensar criticamente a vida no seu contexto e nas experiências em que se coloca diariamente.

Como mãe e membro do movimento social desde 1985, minhas duas filhas caminharam comigo desde sempre, para todos os acampamentos e assentamentos que fui, e o ambiente algumas vezes na vida das pessoas deixa de apresentar oportunidades, ou simplesmente torna-se uma desculpa para não ir avante, não buscar informação e formação, mas eu não queria que isso fosse uma desculpa na vida delas, então preferi neste momento formá-las, ao invés de buscar a minha formação na faculdade, decidi ajudar no que for necessário para que façam faculdade (Professora A, 2013).

Nesta interpretação da luta pela educação trago uma citação de Gramsci (1930), que faz justiça ao relato da Professora A: [...] Tomei em consideração o ambiente em que ela vive, naturalmente, mas o ambiente não justifica nada; parece-me que toda a nossa vida seja uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. [...]. (Gramsci, *apud* Manacorda, 2008, p. 91). Qual o Papel da escola? Essa foi uma das perguntas norteadoras desta pesquisa, diante dela a professora e moradora A nos apresentou o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Fazenda Boa Vista e nele encontramos que juntamente com os educadores e o grupo de pais, o papel da escola caminha junto com a proposta do MST que vem sendo desenvolvida ao longo de sua existência em dois eixos complementares, às vezes tensionados entre si: Um se funda no direito à educação e o outro na construção de uma nova pedagogia. No Projeto Político Pedagógico da escola, consta que é da combinação destes dois eixos que o MST tem a constituição de sua proposta pedagógica. Partindo desta premissa a ECFBV, formulou alguns princípios e reflexões, dentre elas estão.

A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola. É um processo bem mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizado por excelência. Mas a luta pela escolarização dos “sem terra” é fundamental: além de se tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso, a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação omnilateral de sujeitos da transformação social e da reconquista da dignidade humana.

1. Nossa luta é por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.
2. Trabalhamos por uma escola que assuma a identidade do meio rural.
3. Valorizamos as educadoras e os educadores.
4. Acreditamos profundamente na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação.
5. Acreditamos numa educação que valorize o saber dos educandos.
6. Queremos educar para a cooperação.
7. Um currículo organizado com base na realidade e no seu permanente movimento.
8. Criação de Coletivos Pedagógicos.
9. Uma educação que se alimente da UTOPIA.
10. Um princípio de ação: enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles, e os valores que trazem embutidos. (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Fazenda Boa Vista. 2010, p. 8)

Diante deste princípio de ação, eles relatam que sabem, ainda estão longe da realização plena da pedagogia que desejam e defendem, mas também sabem *que* “o giro da roda depende às vezes de movimentos fragmentados, imperfeitos, de salto e sobressaltos” (PPP, ECFBV. 2008 p.8), mas ainda assim afirmam que o mais importante é multiplicar as iniciativas e os lugares onde elas aconteçam, sem a preocupação com modelos, mas com a construção coletiva de alternativas.

Percebe-se diante das preocupações econômicas com o agronegócio, que a questão da educação e da luta que pretendem travar para conseguir a educação de jovens e adultos vai ao encontro destas questões, pois precisam que os camponeses além de alfabetizados, sejam intelectuais para que possam refletir criticamente o processo contextual ao qual estão inseridos. Gramsci diz, que a reforma intelectual está sempre ligada a um programa de reforma econômica, e de fato percebemos essas questões quando às investigamos.

No que diz respeito à gestão que muitas vezes é compartilhada com as secretarias de educação, e no caso da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, é compartilhada entre Professora, APP e Secretaria Municipal de Educação, procura exercer segundo a entrevistada o modelo de gestão participativa. Todas as decisões são tomadas de forma coletiva. “Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade; religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc.”. (GOHN *apud* JEZINE; ALMEIDA, 2010, p. 42).

Analisando a fala da entrevistada A, em relação às preocupações que dela derivam, podemos dizer que concordamos com Maria da Glória Gohn, quando diz que os principais sujeitos da sociedade civil organizada são os movimentos sociais, ela diz que é importante registrar os movimentos sociais pela educação, pois estes têm caráter histórico, são processuais, ocorrendo dentro e fora das sociedades. Essas lutas, ela bem diz, são por direitos e são parte da construção da cidadania. Em uma lista de preocupações elencadas pela autora, identificamos alguns fatores presentes na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, como: Lutas pelo acesso à educação; Escola pública com qualidade social; Gestão democrática da escola; Escola com projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais; Luta por políticas públicas; Realização de experiências alternativas, etc. (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, 2010)

Lindomar Boneti (2010), também se refere à presença de noção de cidadania nos movimentos sociais, e afirma que em cada momento contextual e histórico em que ocorrem e se desenvolvem os movimentos sociais, as necessidades e manifestações pela educação e por

uma educação que venha ao encontro deles, bem como pelas condições de vida, acontece. “Nesse momento, a cidadania é invocada como luta política e processo educativo simultaneamente”. (BONETI, *apud* JEZINE; ALMEIDA, 2010, p. 56).

Pensamos nessa questão quando lembramos o esforço da professora A, para nos explicar a sua maneira, a grande preocupação que tinham enquanto membros na antiga cooperativa antes de se instalarem em Curitiba, “a relação de poder surgindo aos poucos e com ela a falência decorrente de má administração, é um fator que os assustou e pesou na escolha por novos ideais e a vinda para uma terra onde pudessem produzir por si mesmos, e as mais de trinta famílias” (PROFESSORA A), desenvolvendo um mercado baseado no agronegócio, onde como dirigentes e ao mesmo tempo produtores, trabalhadores da terra pudessem futuramente empregar pessoas, camponeses como eles, na luta pela emancipação econômica e simultaneamente buscando constituir-se como uma comunidade produtora e contra hegemônica, sempre levando em consideração as individualidades de cada uma das famílias.

Assim nos amparamos no pensamento de Boneti (2010), quando diz que os movimentos sociais, normalmente, apresentam-se como uma espécie de contra hegemonia, não mais a partir de uma luta direta e específica de classe, mas a partir de uma problemática específica. Até este momento, toda a escrita deste trabalho no que se refere aos capítulos 1 e 2, fundamentaram-se nos relatos acerca da educação desde o início das lutas para estabelecer a Escola do Campo Fazenda Boa Vista, e a educação que lá aconteceu até o ano de 2013, período em que teve a frente dos trabalhos docentes, uma professora não habilitada, que também reside no Assentamento 1º de maio desde sua ocupação, passando a assentamento. A gama de atividades e diálogos percebidos no que podemos chamar de “currículo oculto” esteve presente no relato desta docente em sua prática que realizava, além dos relatos, também buscamos o PPP da escola para responder algumas dúvidas que tínhamos sobre a constituição dos objetivos de uma escola do campo num assentamento. A observação temporal dos relatos relacionados ao encontramos no PPP também foi levada em consideração, assim como os fatores históricos da educação no Brasil nos diversos momentos que vão ao encontro do que a pesquisa.

Agora nosso caminho traça outras formas de ver, lançando mão da dialética e das ferramentas metodológicas ou “epistemológicas” como em Tello (2011), referidas na metodologia desta pesquisa. O momento a partir de agora muda na ECFBV, não mais se tem a frente dos trabalhos a professora não habilitada, e moradora do assentamento, integrante de um movimento social. Procuramos então analisar qual a prática e a teoria realizadas hoje, e

voltamos aos nossos objetivos elencados neste trabalho. Nos perguntamos, a ideologia das famílias residentes do Assentamento 1º de Maio e os objetivos do PPP, são legitimados na prática deste novo profissional? O programa Escola Ativa ainda é utilizado como ferramenta político-metodológica na ECFBV, como é desenvolvido, para quê, para quem? Quais as implicações da prática docente na comunidade? Quais as contradições que encontramos? Esses são passos a serem seguidos na pesquisa para a análise dos dados.

3.3. ORIGEM E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA): ENCONTROS E DESENCONTROS

O programa Escola Ativa utilizado da Escola do Campo Fazenda Boa Vista cuja organização se desenvolve no modelo de escola multisseriada, está sendo abordado aqui a fim de que se reflita acerca desses programas no caso aqui o da Escola Ativa, que chegam para os professores das escolas multisseriadas do campo prontos, mas que muitas vezes precisam ser modificados em sua aplicação ou reestruturados na medida em que as necessidades para realidade do campo não são supridas seguindo o modelo estruturado que chega às escolas. Vemos que os programas devem ser pensados não somente para os sujeitos do campo, para os professores e escolas do campo, mas estes necessitam ser pensados e construídos com estes sujeitos, estes professores, e se o são em determinados momentos, precisam constantemente de formação continuada, discussões, encontros para que se avalie o quanto estão sendo apropriados para o que as escolas do campo precisam em sua realidade, se deixou de funcionar, porque e quais as saídas e propostas para as modificações, não basta construí-los para ou algumas vezes com as escolas, mas manter um contato de desenvolvimento dos mesmos. Desta forma apresentaremos aqui como se deu o programa Escola Ativa desde sua origem aos dias de hoje.

O modelo de educação da Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920, influenciando um importante movimento social e político no âmbito da educação. Envolveram-se neste movimento intelectuais como Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de John Dewey, Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima. O Escolanovismo influenciou as leis educacionais das décadas seguintes e veio somar ao contexto de crítica do sistema tradicional, que precisava ser democratizado levando em conta os fatores de acesso escolar e método de ensino. Este modelo educacional segundo o que podemos encontrar em várias literaturas contextuais pedagógicas sobre as ideias pedagógicas no Brasil, mostra que

veio substituir o modelo tradicional de escolarização presente no início do século e que marcou a ação e a teoria de uma época.

O Programa Escola Ativa baseado no modelo escolanovista, foi implementado no Brasil em 1997, em convênio com o Banco Mundial, e teve como um de seus objetivos, ampliar o acesso à educação básica do campo, e melhorar a qualidade de ensino nas classes multisseriadas das escolas do campo, escolas itinerantes e escolas isoladas. Além de ser baseado no modelo escolanovista foi inspirado também no Programa Escuela Nueva (PEN), um programa criado na Colômbia na década de 1970, para atender as classes multisseriadas, onde contou no momento de sua elaboração com a participação de professoras do meio rural colombiano.

Esta proposta filosoficamente baseada na aprendizagem ativa e individualizada caracteriza-se pelo uso de fichas ou/e guias de auto aprendizagem. A promoção dos alunos acontece de forma flexível, ou seja, não existe séries ou graus. As fichas e guias tem o intuito de respeitar o ritmo de cada criança e as necessidades individuais de aprendizagem, um princípio pedagógico considerado como diz Gomez (1993), necessário para crianças provenientes das áreas rurais e que necessitassem afastar-se temporariamente da escola por razões climáticas ou para participar das atividades produtivas.

De acordo com Torres (1992), a UNESCO o considera o programa Escola Nova uma experiência valorosa no contexto internacional, sendo que Banco Mundial, afirma que suas lições merecem disseminar-se amplamente entre aqueles que planejam a educação, bem como os responsáveis pela adoção de políticas no mundo em desenvolvimento.

O Programa Escola Ativa (PEA) que foi baseado no Programa Escola Nova, não contou com a participação dos professores em sua construção no Brasil, é um programa financiado por convênios com o Ministério da Educação e com o Banco Mundial. Este programa, em 1997 passou a contar com assistência e financiamento do Projeto Nordeste/MEC, em 1998 passou a fazer parte do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), e a partir de 2007 se deu a transferência do FNDE/Fundescola para a Secadi-MEC onde sua gestão passou para a Coordenação Geral de Educação do Campo. Em 2008 o PEA passou a ser disponibilizado para todos os municípios brasileiros na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais nas escolas multisseriadas. No século XXI, este programa constitui-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo os municípios aderiram por meio do Plano de Ação Articulada (PAR). A data de

início do PEA no Brasil foi no ano de 1997, desenvolvido pelo FUNDESCOLA e reformulado²⁴ pelo MEC em 2007.

No site do MEC²⁵, encontramos algumas informações acerca do PEA, dentre elas podemos destacar que o programa é uma iniciativa do Ministério da Educação para desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em classes multisseriadas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores, os objetivos principais elencados pelo MEC são: a) Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo; b) apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; c) fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; d) proporcionar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; e) publicar, adquirir e distribuir materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

A Gestão do PEA, em âmbito nacional é realizada pelo Ministério da Educação por meio da SECAD, a quem cabe, entre outras ações, coordenar e monitorar a implantação do Programa em âmbito nacional. No âmbito de cada estado, uma Instituição Pública de Ensino Superior participará da gestão do programa, assumindo as atribuições de oferecer e coordenar a formação dos professores multiplicadores e orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e para realizarem o acompanhamento das turmas à distância.

Atualmente segundo o Projeto Base (2010) o PEA, está presente em 39.732 escolas, este dados são informados pelo SIMEC quanto à adesão ao Programa para o ano de 2010, e afirmam que o propósito da Coordenação Geral de Educação do Campo- CGEC/SECAD/ MEC é possibilitar o acesso a este programa, com seus recursos de natureza pedagógica para todas as escolas que assim desejarem, bem como seguir no aprimoramento dessa tecnologia

²⁴ Instrumento legal que o instituiu: Resolução CD/FNDE Nº 056 de 9/11/2009 - Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa (alteração em vias de publicação); Resolução CD/FNDE que autoriza transferência de recursos as IPES para formação de professores no âmbito do programa Escola Ativa (em vias de publicação); Resolução CD/FNDE, nº 03 de 01 de abril de 2010 - PDDE Campo Pequenos Reparos; Resoluções CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002 e nº 2, de 28/04/2008

²⁵ http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_150.php

educacional destinada a auxiliar o trabalho de educadores (as) que atuam com classes multisseriadas.

As Secretarias Estaduais de Educação também contribuem com a gestão do programa, cabendo-lhes: constituir e manter uma equipe coordenadora estadual; articular a operacionalização do programa nos municípios; coordenar e acompanhar as atividades no âmbito do estado; realizar o acompanhamento e o monitoramento nos municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Estado, bem como manter atualizado o sistema de Monitoramento e Avaliação. Estados e Municípios fazem a adesão através do PAR (Plano de Ações Articuladas). Para entender por que o PEA foi criado, o MEC afirma:

Com o ‘Compromisso Todos pela Educação’, tem início a reformulação e universalização do Escola Ativa, que passa a se constituir como Programa voltado para todas as escolas do campo, com classes multisseriadas fundamentado nas concepções e princípios da Política Nacional da Educação do Campo e a luz das Resoluções CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002 e nº 2, de 28/04/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais para a Ed. Básica das Escolas do Campo”. [...] A ampliação do atendimento do Programa foi realizada, a partir dos critérios de definição de municípios a serem atendidos: a) Municípios prioritários de acordo com a hierarquização do IDEB; b) Municípios pertencentes aos Territórios da Cidadania; c) Municípios com o Projeto Escola Ativa já implantado; d) Municípios com a presença de escolas públicas da área rural com classes multisseriadas (exclusivamente ou não). A partir de 2009 o Programa reformulado foi disponibilizado para todos os Estados e Municípios [...] (Ministério da Educação, 2010).

Percebemos a importância do conhecimento histórico e quali/quantitativo no que se refere ao PEA na perspectiva dos seus criadores e reformadores, enquanto sujeito pesquisadores, pois falamos das implicações do PEA na escola do campo, e suas contradições dentro do contexto da ECFBV, uma vez que esta escola é oriunda de um movimento social, o MST, porém, por ora é necessário que compreendamos não somente a constituição do PEA, mas a visão do MEC e suas entidades mantenedoras, para que assim o contraponto na análise da realidade investigada nesta pesquisa se dê criticamente.

O PEA, desenvolvido e aplicado nas escolas do campo, tem em sua teoria o objetivo de desenvolver e ampliar a aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas, diminuindo assim a incidência de repelência e evasão escolar, elevando as taxas de conclusão dos alunos que cursam o ensino fundamental, de 1ª ao 5º ano. As estratégias pedagógicas estão focadas no indivíduo, utilizando para tal cadernos de aprendizagem, locais na sala de aula ao qual são

chamados de cantinho de aprendizagem, relacionados entre si, e que também são denominados pela professora da ECFBV como cantinhos interdisciplinares, para pesquisa e leitura. Os guias utilizados são organizados por disciplina e por séries, elaborados exclusivamente para a utilização em sala das classes multisseriadas. Santos Bezerra e Bezerra Neto (2011), dizem que o conceito destes materiais como os cadernos e fichas autoexplicativas tem em sua proposta a autonomia do aluno. “Os ‘cadernos’ tem um desenho auto-instrucional, com exercícios e atividades gradativas e indicações detalhadas de como fazê-los de modo que os alunos possam trabalhar, em boa medida, sozinhos e em grupo, apoiando-se uns nos outros” (SANTOS BEZERRA; BEZERRA NETO, 2011, p. 32). Segundo o projeto base construído do PEA o objetivo deste material também se ampara da seguinte maneira:

O objetivo deste material é estabelecer as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com classes multisseriadas que já desenvolvem o Programa, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo. O material tem, também, como propósito, orientar a prática do educador no sentido de uma compreensão mais ampliada da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à consolidação de uma política pública apoiada na rica história de organização dos povos do campo. (PROJETO BASE, 2010, p. 06)

A proposta conceitual do material utilizado pelo PEA é a autonomia do aluno de forma que este possa se auto instruir a partir dos exercícios indicados nos cadernos, ora realizados somente pelo aluno e ora realizados pelo grupo que compartilha a mesma série de estudo. Segundo a professora A, da ECFBV, a aprendizagem ocorre de forma individual, mas em alguns momentos também ocorre de forma coletiva.

A metodologia do PEA se concentra na aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social, como afirma o Projeto Político Pedagógico (2010) da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, tendo o professor como facilitador e estimulador da aprendizagem; dentre as aprendizagens destacam-se a aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual, promoção flexível, e segundo a professora A da ECFBV (2013), para tal utiliza-se como estratégias, trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos.

O Programa Escola Ativa passou por algumas reformulações no ano de 2007, sendo que no ano de 2008 a ECFBV, se mobilizou juntamente a secretaria de educação do município de Curitiba para construir a partir desta reformulação do PEA o seu Projeto

Político Pedagógico (PPP). O Projeto Base do PEA (2010, p. 07) diz que “A revisão²⁶ do Programa procura ainda contemplar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas do campo”.

O atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e projetos para o País. É nesse espaço, que os povos do campo demandam boas escolas para seus filhos, bons educadores e uma educação que não prepare apenas para a vida na cidade, mas que reconheça as distintas formas de existência, de manifestações da vida e de relações sociais e com a natureza, e, não apenas, para a vida na cidade. Na contramão do modelo de desenvolvimento que subordina o campo à cidade e aprofunda as desigualdades entre os segmentos da população brasileira que residem em áreas urbanas e rurais, no que se refere ao acesso aos direitos sociais básicos, existem projetos contra hegemônicos construídos a partir da luta e dos referenciais dos movimentos sociais do campo. (PROJETO BASE, 2010, p.18)

Analisando o parágrafo descrito pelo Projeto Base (2010) do PEA, não podemos deixar de perceber que na realidade, na prática efetiva nem tudo funciona da maneira prevista e almejada pelo projeto, uma vez que encontram-se contradições dentro do próprio campo, a citação diz que “o campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e projetos para o País”, porém neste espaço, nos perguntamos, e os interesses do povo do campo, principalmente aqueles oriundos dos movimentos sociais como no caso do MST, por exemplo, sabemos que o campo e a escola do campo estão dentro do território “país” e por isso o que desenvolve-se lá diz respeito ao próprio país, mas não terão interesses particulares para o desenvolvimento da educação e do próprio trabalho os próprios camponeses? Até que ponto os educadores são considerados nesta citação como “bons educadores” e quem são e para quem o são de acordo com o MEC e o Estado?

Marlene Ribeiro (2013, p. 168) quando cita (Calanzas; Castro; Silva, 1981, p.171), deixa claro a existência de elementos elencados como justificativa, levantados em torno destes programas para o campo, e não somente nos programas, mas nos cursos de capacitação, nos planejamentos e projetos, que são sempre tratados como “carências”, onde o trabalhador, morador do campo é visto como um sujeito desnutrido no sentido de carência de alimentos, ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos

²⁶ Todo o processo se dá à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

com o exterior), anímico (carente de laços sociais e conscientes), ou avesso à solidariedade social.

Refletindo o que perguntávamos a pouco, o professor poderá ser bom para o próprio campo, levando em consideração a sua realidade, o seu contexto, sua cultura e seus valores, não como o homem de “carências”, que merece a elaboração de projetos que visem assistenciar ou remediar o que ele precise para garantir seus objetivos enquanto trabalhador do campo, enquanto filhos e filhas dos trabalhadores do campo, e quem sabe se possa pensar num projeto realizado para o campo e não para o “país”, pois se o campo é valorizado no âmbito de que é um espaço de transformação social, o país também ganha com o desenvolvimento de sujeitos omnilaterais.

Falávamos a pouco dos resultados descritos pelo MEC acerca do PEA, então aí encontra-se outra questão a ser profundamente analisada: Os resultados, palavra positivista para designar o que se ganhou ou perdeu com tal aplicação é o suficiente para dizer que a educação de qualidade está garantida por meio destes projetos e programas? Os resultados são obtidos por meio das pesquisas quali/quantitativas pelos órgãos que os criaram, mas e onde fica a participação, o parecer do próprio campo nesta avaliação? Ribeiro (2010), alerta que esses diagnósticos que justificam os programas para a educação rural apontavam para questões onde a predominância era sempre do econômico sobre o cultural e social. Pois se analisarmos os resultados que aparecem sem a participação do próprio campo, pensamos que este cenário ainda permanece no âmbito das avaliações.

A Educação do Campo busca resgatar essas dimensões sócio políticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino- aprendizagem, quanto de formas de ação social que contribuam para a transformação da realidade social. Neste sentido, advoga princípios que sustentam tais propósitos e estabelecem coerência com esta concepção de educação: educação para a transformação social - vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (PROJETO BASE, 2010, p.20)

A teoria ou discurso deste parágrafo incluso do Projeto Base (2010) do PEA já reformulado, sem dúvida é encantador, mas será que isso realmente acontece, é propiciado este ambiente onde se torne possível o trabalho pedagógico e os processos participativos, dos alunos e da comunidade? O campo recebe pronto suas cartilhas, seus cadernos de

aprendizagem, e a partir destes nos parece que de acordo com o que nos contou a professora A, (professora da Escola do Campo Fazenda Boa Vista), cabe ao educador por meio de sua prática, ou práxis desencadear este processo para que se torne permanente a formação humana e esta seja de fato transformadora.

O Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado –, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a este profissional, destacada participação no processo de ensino e de aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo. (PROJETO BASE, 2010, p. 22)

Segundo um professor doutor, aqui denominado como: entrevistado X, outrora também se propôs a pesquisar a realidade e os processos educativos em torno da prática da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, segundo ele, foi possibilitado até certo ponto a docente que atuou nesta escola até o primeiro semestre de 2013, condições de formação adequada e condizente com o contexto campo/MST, bem como a valorização por meio do reconhecimento do trabalho pedagógico conferindo-lhe poder de gestão e autonomia, remuneração pelo trabalho realizado, porém com a mudança nas lideranças políticas do município esta docente foi afastada pelo motivo de não ter concluído formação específica na área da pedagogia para continuar atuando como professora da ECFBV no Assentamento 1º de Maio. Alegando e tomando como base o que exige a Lei de Diretrizes e bases da Educação 9394/96. “Engavetando” todo o trabalho realizado até o momento e enviando assim uma professora da rede municipal urbana para atuar na ECFBV. A partir dessa questão nos colocamos a pensar, até que ponto o discurso é verdadeiro, para a valorização de um sujeito, e se não havia possibilidade de que este retomasse os estudos formais e assim continuar atuando na ECFBV, os motivos envolvem, claro, fatores políticos e partidários, assunto que não pretendemos tomar aqui como objetivo de análise, porém, refletir a desmotivação da docente pela continuidade do seu trabalho com as crianças do assentamento, nos desassossega.

Quanto à organização do Ensino, o Programa Escola Ativa, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, alia aos princípios norteadores da Educação do Campo, os princípios desse nível de ensino: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social,

do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O Programa Escola Ativa foi reformulado no sentido de atender às exigências do Ensino Fundamental de nove anos, que resulta da compreensão de que o desenvolvimento integral da criança se beneficia mais dos estímulos, quanto mais cedo estes forem apresentados para ela pela escola. Desta forma atende ao que é estabelecido na Lei 11.274/2006, que acrescenta 1 ano ao Ensino Fundamental ao antecipar para a idade de 6 anos o ingresso do educando nesta etapa do ensino. (PROJETO BASE, 2010, p.24).

Quando se fala em [...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...] e quando mencionam [...] os valores em que se fundamentam a sociedade [...], na citação do Projeto Base, logo pensamos, de que forma o professor trabalha com os alunos da escola do campo de um assentamento do MST, a compreensão do ambiente em que vivem e seus valores que fundamenta o contexto no qual eles vivem, porque, cremos que o que a citação propõe é de fato trabalhar o ambiente do campo, os valores que fundamentam uma sociedade levando em conta o contexto em que vivem. Ou quando falam de sociedade, ambiente, e valores se referem à sociedade e ambiente urbano apenas? Talvez a palavra *do campo* após citar a *compreensão do ambiente e valores*, pudesse aparecer para legitimar a educação que o próprio campo quer. Por outro lado concordamos com o Projeto Base do PEA quando diz:

[...] é preciso enfatizar a necessidade não apenas de formação adequada para o educador, mas de condições de acompanhamento pedagógico por parte dos sistemas de ensino às escolas que adotam a organização multisseriada, bem como, a adoção de material didático- pedagógico específico e elaboração de um projeto pedagógico que contemple a complexidade implicada nesta forma de organização escolar. São estes os elementos de que se constitui, dito de forma simplificada, o Programa Escola Ativa. (PROJETO BASE, 2010, p. 26).

Na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, existem duas realidades analisadas aqui, uma que vai da constituição da escola no assentamento, e que tem a frente uma professora que é moradora do Assentamento 1º de maio desde a sua ocupação e assentamento legal, que segue com seus trabalhos até o 1º semestre do ano de 2013, levando em conta que não possui formação pedagógica acadêmica, porém desempenhou durante todos os anos um trabalho identificado por nós como uma educadora não formal dentro da escola formal, trazendo junto à educação de currículo formal os conteúdos, valores, e conhecimentos culturais da vida no

campo, da vida enquanto sujeitos políticos que se formam desde cedo no ensino fundamental, e após o 1º semestre do ano de 2013, temos então com o afastamento desta professora A, e a chegada de uma professora B, que possui formação acadêmica e é oriunda da rede municipal de educação da escola urbana. A grande questão que nos perguntamos é se a citação acima do Projeto Base do PEA continuará valendo, ou seja, acontecendo nesta nova etapa em que não se tem a frente dos trabalhos uma professora conhecedora e que vivenciou a realidade do campo dessas famílias oriundas do MST. Veremos adiante na análise dos dados o que esta pesquisa vem trazer para que possamos refletir essa questão.

Na atualidade do sec. XXI, Ribeiro (2013, p. 173) diz que, o movimento camponês faz um diagnóstico que evidencia a necessidade de políticas públicas dirigidas aos interesses dos trabalhadores da terra. Entre essas políticas, reivindicam uma educação desde a infantil, passando pela educação básica e a educação profissional de nível técnico e tecnológico, exigindo também o superior. Esperamos que por meio destas políticas possa chegar à oportunidade para a Professora A que atuou por tanto tempo da ECFBV, para finalmente cursar a graduação, formalizando e garantindo legalmente o direito de lecionar e prosseguir com o trabalho que tanto demonstra amar.

É realmente contraditório as relações existentes entre campo e cidade, educação formal e não formal professor graduado e não graduado, um pensamento que ainda encontramos nos dias de hoje quando se discute a educação do campo, é segundo Arroyo (2007, p.158) citado por Ribeiro (2013), a cultura arraigada de que a cidade se constitui no ambiente ideal para a formação do cidadão atuante porque é onde o espaço civilizatório atingiu um maior grau de desenvolvimento. Essa compreensão segundo o autor, é amplamente difundida e tem como contraponto uma visão negativa do mundo rural como se nesse estivesse contido o conhecimento já superado e a cultura própria da tradição. Com isso, o “paradigma urbano é a inspiração do direito à educação”

O PEA é centrado no aluno, por tanto, é uma política que desenvolve sua prática e teoria na centralização do indivíduo. Mas no desenvolvimento destes programas e manuais para a educação do campo, este não é pensado como coletividade? Na primeira visita que fizemos ao Assentamento 1º de Maio, pudemos perceber que todo o processo de organização e de decisões que acontece neste ambiente tem caráter coletivo e democrático, nada é centralizado no interesse de uma só família, e nada é decidido por uma só pessoa, o projeto do assentamento é em comum, em comunidade, então como desenvolver na escola um programa que tem por objetivo a centralização no aluno de maneira individual, dentro de uma classe que é multisseriada? Algo soa desconexo. E justamente aí podemos trazer a questão do currículo

oculto, que aparece na prática da professora da ECFBV quando trabalha para além dos currículos da cidade.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos que os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhar-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhar-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação. (ARROYO *apud* RIBEIRO, 2013, p.189).

É essa a prática que a professora A que atuou até o 1º semestre de 2013 viu a necessidade de ter, de aplicar com os alunos, sujeitos, filhos dos trabalhadores da terra, e membros de um movimento social. Inserir no tempo escola aqui e ali espaços onde a possibilidade de trabalhar o seu contexto nas relações existentes do dia a dia da realidade do campo, das famílias, dos seus objetivos, seus valores e suas utopias, que o inspiram a viver e trabalhar na terra pela qual lutaram.

As contradições não deixam de existir mesmo diante da práxis em aderir à ação de um currículo oculto, pois a relação que a escola tem com os programas, cadernos e cartilhas vindos da cidade e sua aplicação legal obrigatória nos currículos formais, se aproxima muito com a relação que o camponês tem com o seu próprio trabalho e produção, pois ao mesmo tempo em que o Estado confere ao professor da escola do campo a autonomia de aplicar as cartilhas elaboradas oriundas dos programas, como o PEA, por exemplo, o trabalhador tem “autonomia”, na sua relação com o mercado. Concordamos com Ribeiro (2013, p. 288) quando ela cita: “[...] De um lado, o camponês luta para manter-se na terra, para definir o seu que fazer, principalmente o tempo de trabalho; de outro, está submetido às determinações do mercado sobre o que, como, quando e quanto produzir [...]”. Assim é a realidade no que diz respeito à autonomia do professor da escola do campo.

Ao pensarmos na educação do campo, precisamente a Escola do Campo Fazenda Boa Vista, procuramos ao longo deste texto conceituar a educação deste espaço como uma escola multisseriada, embora esta modalidade seja indicada em muitas literaturas como um problema da educação rural e do campo, o que inclui as escolas dos e nos assentamentos agrários, esta muitas vezes é a única forma possível de organizar a escola neste contexto, isso se dá devido alguns fatores como, por exemplo, a disponibilidade de um único professor (a) para alunos com idade a frequentar as várias séries do ensino do fundamental, a falta de apoio dos municípios e estados no envio e capacitação de docentes para atuar nos contextos do

campo, espaço para divisão das turmas em salas diferenciadas, mesmo quando se tem o espaço, faltam os professores como já dito, verba para manter projetos onde necessitem mais de um docente, e em alguns casos até mesmo, a falta do segundo professor quando se trata de incluir alunos com necessidades especiais.

Apesar de o “problema” de abranger todas as séries do ensino fundamental por meio da escola multisseriada na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, é somente até o último ano do ensino fundamental que a educação fica remediada, pois para onde vão os jovens após concluírem esta etapa da educação básica? E mesmo a base de desenvolvimento cognitivo no que diz respeito à alfabetização e letramento, na etapa da educação infantil está aí como um vácuo na ECFBV, nestes últimos anos mesmo com um número pequeno de crianças em idade para frequentar esta etapa da educação, há necessidade das lideranças do assentamento junto às lideranças municipais estarem pensando em um projeto para a volta da educação infantil na ECFBV, e a contratação de um profissional que possa contar com cursos de capacitação para trabalhar com a educação infantil, no âmbito dos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas urbanas para esta idade, mas também que leve em conta os saberes do campo da sua comunidade da sua ideologia.

A falta de um projeto financiado por órgãos da educação relacionados com o assentamento seja o município, o MST ou mesmo o INCRA, que ofereceu cursos de capacitação no período de atuação da professora A, podem como sugestão estar se mobilizando para pensar e refletir a saída destes jovens que concluem o ensino fundamental, pois a ausência de um projeto que pense a educação destes jovens do campo, no caso os jovens filhos das famílias trabalhadoras desta comunidade agrária, para a sua permanência como é o desejo desta e de várias comunidades do campo, sejam elas de assentamento ou não, mas que passam pelo mesma questão quando se trata dos jovens que precisam buscar o ensino médio na escola urbana.

Um projeto de educação técnica para formar estes jovens nas áreas em que há o interesse de capacitação para o trabalho agropecuário, por exemplo, seria uma opção, mas podemos pensar num projeto que ao ser técnico, seja também formador de sujeitos críticos que analisem e reflitam a realidade dos contextos em que vivem, de forma que não venha apenas serem ferramentas de continuidade do agronegócio, dos comércios familiares e comunitários, mas para, além disso, sem cair na armadilha reprodutiva do capital.

Outra questão que pensamos ao analisar as falas dos entrevistados e da professora A, está em relação às contradições existentes do Programa Escola Ativa, entendemos que apesar da ECFBV ter melhorado a infraestrutura passando de uma casa de madeira de única sala e

espaço para todas as atividades para um espaço de alvenaria com maior número de dependências, ainda encontramos relações hierárquicas de poder entre secretaria municipal de educação e escola, no âmbito do currículo e da gestão e com isso da aprendizagem.

O PEA preocupa-se com a atividade docente e a aprendizagem dos alunos numa forma que desenvolvam-se mais rápido por meio das estratégias de ensino organizando os estudantes em grupo, desenvolvendo as atividades com o auxílio do professor, procurando desenvolver a autonomia dos alunos, contudo nos preocupa o fato de que este programa volte-se para a formação de alunos para o sistema que apresenta-se como sistema produtivo, e assim a reprodução do sistema se perpetue e não aconteça a emancipação fixada no PPP que esta escola acredita. Mesmo a ECFBV tendo passado por um longo período de luta em que a professora A que atuou trabalhando com um currículo oculto contra a corrente liberal do PEA, garantindo assim que as qualidades do programa permanecessem, como a melhoria de infraestrutura e os trabalhos em grupo, para permanência da educação com os alunos da comunidade na modalidade multisseriada, não deixou esmorecer seja pela mística ou seus projetos extracurriculares os objetivos ideológicos, e existenciais do assentamento que tem em sua trajetória uma luta pela educação nas suas propostas defendidas como movimento social do campo.

Pode-se concluir que mesmo com as melhorias de alguns aspectos já mencionados neste texto, o Programa Escola Ativa utilizado na Escola do Campo Fazenda Boa Vista em sua modalidade multisseriada, ainda apresenta aspectos negativos quando se fala de um programa com cara de política liberal voltada ao desenvolvimento produtivista embora este esteja nas entrelinhas, pois o que de fato podemos perceber é a limitação do trabalho dos professores que atuaram e atuam nesta escola em algum momento de sua docência, tendo este ou aquele corrido contra o sistema elaborando projetos extracurriculares, ou legitimando o currículo em suas propostas.

A partir do exposto pelos autores e pela professora A, fazemos análise de que estas fichas e cadernos ao serem praticamente auto desenvolvidos pelos alunos, tendo apenas uma orientação do professor, a partir do currículo e por tanto dos conteúdos destas matérias e apenas deles, não seria o suficiente para uma prática de formação que tem como objetivo formar sujeitos átomos, como requer o PEA, nem tão pouco, sujeitos emancipados como requer o PPP da ECFBV, desta forma, passamos a compreender então o porquê da existência e articulação de um projeto da professora A, desenvolvido com os alunos da turma multisseriada que nomeamos aqui nesta pesquisa como **currículo oculto**, onde ela pode

então, trabalhar para além do PEA, trazendo os valores, objetivos e ideais da escola do campo, uma escola fundada na luta dos trabalhadores oriunda do movimento social.

4. HISTÓRICO DA AMURC, O MUNICÍPIO DE CURITIBANOS E O ASSENTAMENTO 1º DE MAIO.

“Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam.” Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. (FREIRE, 1992)

4.1 A AMURC

A AMURC (Associação dos Municípios da Região do Contestado) é composta de cinco municípios, sendo eles, Curitibanos, Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São Cristóvão do Sul. Destacaremos aqui o município de Curitibanos sendo este, onde situa-se o Assentamento 1º de Maio, um dos mais antigos do Estado de Santa Catarina, cujo os moradores, pessoas oriundas de diferentes municípios estabeleceram-se na área rural de Curitibanos, próximo ao município de Frei Rogério.

Analisamos a escola que tem sede no Assentamento 1º de Maio, no que se refere aos seus processos formativos e políticas educacionais, por isso antes de nos aprofundarmos em tal estudo é necessário perpassar, ainda que brevemente, as informações de conhecimento histórico e geográfico sobre o município e o assentamento antes de nos ancorarmos na escola que será objeto de nossa pesquisa, junto aos alunos professores e comunidade. Salientamos que ao investigar esses processos formativos e políticos educacionais, estaremos caminhando além do que a literatura define como educação formal, pois sendo a Escola do Campo Fazenda Boa Vista o núcleo educativo da comunidade, esta por sua vez está intrinsecamente envolvida com os valores educacionais e culturais, políticos sociais de sua cultura campesina, que tem, conforme apresentaremos no decorrer desta pesquisa e das entrevistas realizadas, maneiras distintas de educar e formar, além do cumprimento do conteúdo formal, e da figura do professor.

4.2 O MUNICÍPIO DE CURITIBANOS

Segundo o site²⁷ da AMURC (Associação dos Municípios da Região do Contestado), os primeiros habitantes da região do município de Curitibaanos foram índios da nação Jé, grupos Xokleng e Kainganges. O sociólogo e economista Otacílio Schuler Sobrinho, referenciado pelo próprio site, afirma que:

Portugueses armados com farta munição saíram de Asuncion (entre 1644 e 1648) desceram pelo rio Paraná e volveram pelo caminho aberto pelos homens que acompanhavam o Governador Dom Luiz de Céspedes Xeria. Metade acompanhado por mouriscos, abandonaram o local e foram se instalar entre os meridianos 50°, 30 e 51°, 10 no paralelo 27°, 40 isto é a área das atuais municipais de Campos Novos e Curitibaanos. (AMURC, 2014)

O nome Curitibaanos vem do gentílico de Curitiba Curitibaano. Curiy – Pinheiro – tiba – bastante. O bandeirante de Curitiba preador²⁸ de índios, Guilherme Dias Cortes, passou por essa região e em 1679 elaborou uma carta geográfica onde dava nome aos lugares, um deles foi “os Curitibaanos”. Em 1727, o governador de São Paulo entregou o roteiro elaborado por Dias Cortes, ao sargento-Mor de cavalarias Francisco de Souza e Faria, para que ele abrisse uma estrada ligando o Sul a 5ª Comarca de Curitiba pertencente a São Paulo. Souza e Faria, começou a estrada em Araranguá – SC em 11 de fevereiro de 1728. E em 1729, passou pelos Curitibaanos, chegando a Curitiba em setembro de 1730, no dia de Nossa Senhora da Luz. No verão do ano 1733/34, Cristóvão Pereira de Abreu com 130 tropeiros passaram por aqui comandando uma tropa de muares de 3.000 animais e das quais 800 eram suas e o restante de tropeiros anônimos. Pereira de Abreu fez uma correção no roteiro de Souza Faria, dos Tajucas (Bom Jardim), atalhou por São Joaquim a parada das Lagens (Lages), alcançando a picada de Souza Faria, um pouco depois de Ponte Alta. A partir da primeira tropa, milhares de bovinos e muares passavam por Curitibaanos e aqui descansavam. O local passou a ser conhecido como "Pouso dos Curitibaanos".

Em 1773, o capitão português Antonio José Pereira, membro da comitiva de Antonio Correa Pinto, fundador de Lages, veio com sua família morar na região e fundou a "Fazenda dos Curitibaanos", e aqui viveu até 1779, quando faleceu. A fazenda foi vendida João Xavier

²⁷ As informações que seguem neste histórico foram obtidas por meio do site: <http://www.amurc-sc.org.br/conteudo/?item=3725&fa=3668&PHPSESSID=u514c54bhptbdgdndk00i8j92> (consultado no dia 09 de janeiro de 2014). E também de uma conversa informal com um morador do município de Curitibaanos, que é pequeno empresário e foi vereador por doze anos.

²⁸ Aquele que trazia os índios para determinado local, ou seja, prendia-os, pode ser significado também de preação, no sentido de predador.

de Souza (também membro da comitiva de Correia Pinto) pela viúva Maria Thereza de Eyro. De Curitiba além da estrada que vinha do Rio Grande do Sul rumo a Curitiba, outras variantes foram sendo abertas, por Lebon Regis, Caçador, Porto União, Ponta Grossa-PR, até Sorocaba-SP. Para o litoral, Pouso Redondo, Rio do Sul, Blumenau, Itajaí, e a partir do término da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande, em 1910 um ramal para Estação de Perdizes (Videira). A "fazenda dos Curitibaanos", provavelmente estava localizada na Lagoinha próxima a Lagoa Grande e as cinco primeiras pessoas mortas pelos índios, teriam sido sepultadas no cemitério do Lageado. A fazenda foi abandonada em 1783, devido um ataque dos índios ocorrido em 17 de outubro de 1782. De Curitiba além da estrada que vinha do Rio Grande do Sul rumo a Curitiba, outras variantes foram sendo abertas, por Lebon Regis, Caçador, Porto União, Ponta Grossa-PR, até Sorocaba-SP.

Em 1807 a câmara de Curitiba aprovou uma Lei que determinava a criação de vários povoados ao longo do caminho das tropas, e um destes seria nos Curitibaanos. Em 1816, Atanagildo Pinto Martins, auxiliado pelo índio Jangong descobria o Prasso do Pontão no Rio Uruguai, hoje entre Campos Novos- SC e Barracão- RS, essa estrada tinha um ramal para Palmas-PR e outra para Curitibaanos, ficou conhecida como "Vereda das Missões.". Em 1829, o capitão José Ferreira Bueno fez um ofício para a câmara Municipal de Lages pedindo um padre para catequizar alguns índios no "Novo povoado dos Curitibaanos". Em 1851, os quarteirões de Curitibaanos e Campos Novos, passam a Distrito com o nome "Distrito de Curitibaanos e Campos Novos Reunidos" cuja sede distrital era Campos Novos. Em de marco de 1864, pela Lei Provincial N° 535, Curitibaanos recebe o título de "Freguesia de Nossa Senhora da Conceição dos Curitibaanos", passando a sede distrital.

De acordo com Saviani (2011, p.120), é a partir 1823 que acontece uma reforma educacional no Brasil estruturada em 12 capítulos e organizada no que se refere à instrução pública em três graus. Sendo que conforme o autor, o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos nove aos doze anos de idade, o segundo grau com duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a promover a educação científica para a elite dirigente do país.

Percebemos assim, que no Brasil, nesta época, a educação já se estabelecia por acordos, reformas e organizações estruturais por período e idade, seguido dos seus respectivos conteúdos. Em Curitibaanos, somente em meados de 1829 é que os índios que ali moravam começariam a ser catequizados, devido ao ofício enviado pelo capitão José Ferreira Bueno à

câmara de Lages solicitando um padre para tal. Foi também nesta época, que a educação enfrenta o processo de sistematização teórica, para então iniciar a ação dos ideais, saindo de uma época de pedagogia política para uma pedagogia social como refere-se Manacorda (1997):

O oitocentos enfrentará a difícil tarefa de sistematização teórica e, em parte, da transferência para a prática destas instâncias ideais. Dissemos que no Setecentos a pedagogia se tornara política: por que não deveríamos dizer que no Oitocentos a pedagogia se torna social? (MANACORDA, 1997, P. 270)

Porém o mesmo autor também chama atenção para esses termos “política” e “social”, que ora utiliza na definição das épocas setecentos e oitocentos, pois não quer de fato dizer que a primeira época sendo política é a época de revolução da burguesia e a segunda, sendo social é a época da revolução do proletariado, pois ambos têm em seus períodos problemas políticos e sociais, não excluindo nenhum desses fatores de um ou de outro período. É nesse sentido que Manacorda (1997) se ampara em Marx para explicar que esse processo de transformação do trabalho humano, por exemplo, desloca massas inteiras da população não somente nas oficinas artesanais para a fábrica, mas também do campo para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções inauditas.

Lembramos aqui, que é no campo das transformações e organizações da escola que iremos pautar nosso trabalho, primando pelos processos formativos e políticas educacionais uma vez que como pedagogas e pesquisadoras, buscamos contribuir para a educação no que se refere ao estudo e ao acesso à informação que pode ser parte posteriormente da nossa práxis, a qual acreditamos e almejamos. Para dar base referencial ao que dizemos neste parágrafo, podemos trazer uma citação de Gramsci.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário se refletirá, por tanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 1997, p. 333).

É importante ressaltar que a escola unitária, seria para Gramsci uma forma de superação do senso comum, na tentativa de criar uma consciência coletiva, dando início a uma maneira de pensar filosófico, ocasionando assim o enfrentamento do sujeito com as questões ideológicas, dessa maneira passaria a existir como ação, a práxis, e o questionamento sobre o poder hegemônico dominantes pelas classes.

Em 11 de junho de 1869, pela Lei Provincial 626 Curitibanos passam a município desmembrando-se de Lages. Após a eleição dos membros da comarca de Curitibanos a Comarca de Lages determinou que dia 08 de abril de 1873, fossem o juramento e posse dos conselheiros (vereadores), do novo município. Nesse dia em sessão solene na câmara de Lages tomaram posse em nome dos demais vereadores. Matheus Jose de Souza e Oliveira e Lucidoro Luiz de Matos. Em conformidade com o regime monárquico dos conselheiros votados saiu, além dos mesmos, mais dois Juízes de Paz, um escrivão, que também era secretário da comarca, o procurador, que também era tesoureiro da comarca; fiscais e outros funcionários²⁹.

A primeira sessão do conselho (câmara) de Curitibanos aconteceu com a instalação oficial do município a 7 de Maio de 1873, e teve como Presidente o Cel. Theodoro Ferreira de Souza, vereador eleito para câmara de Lages em 1868. Nomeado como primeiro juiz Municipal e também Intendente do Novo Município de Curitibanos do Termo da Comarca de Lages. A Câmara ou Conselho Municipal tinha poderes além do Legislativo, Judiciário e através do Juiz Municipal e de Executivo através do Presidente. Em 1891, foram desmembrados os três Poderes, e o Poder Executivo passou a ser exercido pelo Superintendente³⁰.

O site³¹ do município de Curitibanos traz como informação geográfica a localização do município no centro do estado de Santa Catarina, entre as coordenadas geográficas de 27°16'44" de latitude Sul e 50°34'57" de longitude, aponta que teve em sua povoação ao longo do tempo uma formação étnica diversificada, onde partir da abertura do caminho das tropas 1728/30 começaram chegar os portugueses, que vinham de São Paulo e principalmente tropeiros da região de Sorocaba- SP os chamados Birivas. Esses povoados, no início não traziam mulheres, formando famílias com índias da região e muitos traziam negros, escravos com as quais também tinham filhos.

Por volta de 1830 em diante começaram chegar algumas famílias alemãs, trazendo novos costumes, mas com o passar do tempo começaram aprender a cultura cabocla. No início do Século XX chegaram alguns italianos e a partir da década de 40 começou a chegar um grande número de descendentes de italianos vindo da serra gaúcha. Na década de 60 chegaram os japoneses, que se estabeleceram em uma colonização do Governo de Santa

²⁹ Idem referencia (1).

³⁰ Idem referencia (1).

³¹ <http://www.curitibanos.sc.gov.br/>

Catarina que se chama Núcleo Colonial Celso Ramos hoje Município de Frei Rogério. No século XXI, segundo o site do à população é de 37.748 habitantes.

No que se refere ao fator econômico o município de Curitiba vive além da agricultura e pecuária, herança cultural da economia dos povos colonizadores, se destaca no comércio e na indústria. O prefeito atual da cidade chama-se José Antonio Guidi, vice Aldo Dolbert e o secretário de Educação, Kleberson Luciano Lima.

4.3 ASSENTAMENTO 1º DE MAIO.

Antes de apresentarmos o histórico do Assentamento 1º de Maio fixamos aqui algumas breves palavras de contextualização histórica acerca do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a fim de compreendermos de forma mais profícua este movimento popular que ora vem intrínseco em algumas questões referentes ao objeto a que nos propusemos pesquisar.

³²O Brasil vivia uma conjuntura de duras lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades. Como parte desse contexto, entre 20 e 22 de janeiro de 1984, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná. Ou seja, o Movimento não tem um dia de fundação, mas essa reunião marca o ponto de partida da sua construção. Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra.

Em 1985, em meio ao clima da campanha "Diretas Já", o MST realizou seu 1º Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cuja palavra de ordem era: "Ocupação é a única solução". Neste mesmo ano, o governo de José Sarney aprovou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha por objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária até o fim do mandato do presidente, assentando 1,4 milhão de famílias.

Em 1990, ocorreu o II Congresso do MST, em Brasília, que continuou debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: "Ocupar, resistir, produzir".

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições com um projeto de governo neoliberal, principalmente para o campo. É o momento em que se prioriza novamente a agro exportação. Ou seja, em vez de incentivar a produção de alimentos, a política agrícola está

³² <http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>

voltada para atender aos interesses do mercado internacional e gerar os dólares necessários para pagar os juros da dívida pública.

O MST realizou seu 3º Congresso Nacional, em Brasília, em 1995, quando reafirmou que a luta no campo pela Reforma Agrária é fundamental, mas nunca terá uma vitória efetiva se não for disputada na cidade. Por isso, a palavra de ordem foi "Reforma Agrária, uma luta de todos".

Bem, é por meio do estudo histórico, que nos é possibilitado iniciar uma possível compreensão das ideologias que os assentamentos têm hoje século XXI e como surgiram no século passado. Falamos de ideologia não no sentido althusseriano, mas a própria ideia histórica do processo de construção de um movimento ou mesmo de uma comunidade ou escola que se levanta.

É para conhecer os seus processos formativos que se torna essencial à delimitação histórica. Para andar sobre esse terreno compreendendo onde estamos, avançando para as políticas educacionais, o que se tem e o que está ainda em luta para que se tenha. É também partindo deste ponto histórico que vamos conhecendo o perfil dos sujeitos que constroem a comunidade escolar em si, os seus objetivos e ideais. No conceito de Gramsci para a educação, procuramos perceber a transformação que esta comunidade almeja, e de fato se ela virá pela educação como meio para esta. Por este motivo buscamos desde já, diferenciarmos o conceito de ideologia de Althusser e Gramsci.

Mochcovitch (1990, p. 12) fala que ambos, Althusser e Gramsci estão empenhados em desenvolver, em avançar, a teoria marxista do Estado, mas seguem por caminhos diferentes para isso. Althusser segundo a autora aparece com o seu conceito de aparelhos ideológicos de Estado, enquanto Gramsci, pensa como dissemos anteriormente, a transformação, e assim ele desenvolve também uma série de conceitos como superestrutura e hegemonia, o que estará presente ao longo desta pesquisa, pois se trata de um assentamento que em seu território construiu uma escola e é nela que buscaremos compreender e analisar os processos formativos, e pedagógicos no sentido político, que pensamos por ora se aproximar da transformação Gramsciana de sociedade.

A moradora e professora A e sua família nos conta um pouco sobre o processo de formação do Assentamento 1º de Maio, a sua família é oriunda de Campos Novos, e as demais famílias são de diferentes municípios e Estados do Brasil, a família da Professora A, foi uma das pioneiras na história do movimento social MST Movimento dos Trabalhadores sem Terra, passando por outros assentamentos e acampamentos antes de pedir permuta para o atual assentamento.

Algumas dessas famílias, trabalhavam em uma cooperativa no assentamento 30 de Outubro em Marcos Costa, esta acabou falindo segundo a entrevistada, por falta de administração, então as famílias enfrentavam muita dificuldade nas questões alimentares e principalmente no âmbito da saúde, assim, resolveram solicitar ao INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, a permuta deste assentamento para outro local, o Instituto, direcionou-os então para outras terras. Cerca de 30 famílias chegaram a Curitiba no dia 1º de maio de 1997, a ocupação contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e com a prefeitura da época que os auxiliou junto ao INCRA na negociação da compra do terreno. Acontecendo a legalização e permanecendo como assentados, deram início a organização e divisão dos lotes para cada uma das famílias.

Até, 2013, ainda permanecem o mesmo número de famílias, algumas foram embora para cidade porque não se adaptaram a vida no campo, mas outras vieram ocupar o lugar permanecendo sempre o mesmo número de lotes por família. Os organizadores e dirigentes do assentamento foram divididos por núcleo, cada núcleo contava com um destes dirigentes para ser o porta voz das negociações nas diferentes questões do assentamento com órgãos externos, e para auxiliar na organização das reuniões e direcionamento das votações e decisões da comunidade. A moradora e professora A, ficou encarregada dos assuntos referentes a educação, e até hoje segundo ela tem participação ativa neste núcleo. A entrevistada nos conta que sempre que tinha que fazer alguma viagem às famílias se reuniam para pagar os gastos, assim como todos os assuntos e decisões eram decididas de forma coletiva e de forma solidária cada família contribuía com o que a situação pedia.

Ela diz ainda que embora houvesse um dirigente para cada núcleo, todos sentavam para discutir e chegar a uma única decisão por meio democrático do diálogo. Nos contou que uma vez que um amigo lhe disse “ É melhor a questão de organização dentro de um assentamento do que em qualquer outra comunidade, para reunir pessoas e chegar a uma decisão, reunir verbas numa outra comunidade a urbana, por exemplo, é muito difícil, no assentamento vocês são muito organizados”, então a moradora comentou ainda que em relação à força de luta que tinham vinha da palavra de Deus, no que se refere à terra prometida, por isso o objetivo de conquistar terra para trabalhar e viver do que ela produz os mantinham unidos, pois conta ainda que quando estavam acampados em Abelardo Luz, com 1.500 famílias aguardando uma indicação do INCRA para irem para outro local, pois haviam além de tudo o que se passava recebido ordem de despejo, liam a palavra de Deus sobre a terra, ela diz que esta ação dava força a eles, porque passavam muita dificuldade de alimentação e saúde, trabalhavam na escavação de carvão o que ocasionava muitos problemas

de saúde para os homens da família e assim lutavam para melhorar porque sabiam que a terra era um direito de todos.

A maioria das famílias e principalmente a família da professora A, está junto ao movimento social MST desde 1985 quando suas lutas pela terra se intensificaram. Hoje estão muito bem economicamente, cada família do Assentamento 1º de Maio tem sua produção, seja na agricultura ou pecuária. A produção de leite se destaca entre as atividades de agricultura e pecuária sendo que uma única família produz cerca de 7mil litros de leite, mas já chegou a produzir nove mil litros, o leite produzido é destinado à empresa Tirol, antes era destinado à cooperativa Terra Viva a qual são sócios, mas por problemas burocráticos acabaram conseguindo negociar com a empresa Tirol, negócio que lhes rende cerca de oito mil reais mensais. A produção de leite emprega outras pessoas, por isso também contribui na geração de emprego e renda como relata à moradora.

4.4. ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA.

Ao pesquisar o histórico de uma escola seja ela formal ou informal urbana ou do/no campo, desejamos encontrar intrínseco ao seu processo, bases de construção que tenha se dado ou que se dê além do senso comum, ou seja, retirando do senso comum o bom senso e deste produzindo a consciência filosófica. É amparado em Gramsci que podemos construir essa pesquisa para uma análise da educação proposta pela escola a ser pesquisada. É importante lembrar que o conceito Gramsciano de tirar do senso comum o bom senso e dele formar consciência filosófica, ao qual nos referimos, pode ser explicado por Mochcovitch (1990, p. 17) na frase (...) “aproveitar o que há nele de bom senso”.

Após a luta pela terra, as famílias do o Assentamento 1º de maio passam a batalhar pela educação dos seus. A Escola do Campo Fazenda Boa Vista, com sede no Assentamento 1º de Maio, interior da comarca de Curitibanos, Estado de Santa Catarina, sob nº112, folhas 080 do livro A/01 e em data 30/09/1895 com o nome anterior de origem: Escola Isolada Fazenda Boa Vista e com sua primeira alteração de nome registrada sob o nº 1.548, livro A/03 para: Escola de Campo Fazenda Boa Vista. Alterando a sua denominação através da Portaria nº 445/2010 de 17/06/2010 e nesta segunda data acontecendo a sua segunda alteração passando então a se chamar: Escola do Campo Fazenda Boa Vista.

De acordo com o PPP Projeto Político Pedagógico da Escola, O Centro de Educação Infantil iniciou as suas atividades na escola nova em 07 de fevereiro de 2007, atendendo 09 crianças em idade de 3, 4 e 5 anos. O horário de funcionamento da escola acontecia no

período vespertino das 13h às 17h, contando com uma professora e 01 cozinheira, então a escola passa com auxílio da APP incluir o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, em modalidade multisseriada. A escola atende também uma criança especial com paralisia cerebral a qual conta com o apoio de uma professora auxiliar chamada segundo a legislação de professor (a) II para colaborar no trabalho inclusivo da criança às atividades da escola.

A escola está dentro de um assentamento da Reforma Agrária sendo os seus usuários filhos de agricultores assentados, com origem da zona rural da região oeste de Santa Catarina, oriundas de comunidades como o Núcleo Celso Ramos, Núcleo Triticola, lote 14 do município Frei Rogério e Santa Cruz do Pery, Serro Alegre e o município de Curitibanos. Essas são informações que constam no PPP da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, porém a sua construção histórica é relatada por meio de uma entrevista concedida pela Professora A, que nos possibilita ir mais além, num tempo anterior a 2007, data em que os documentos oficiais e no PPP inicia a contagem histórica da ECFBV. Segundo as informações da entrevistada, que faz questão de que o seu nome seja mencionado, pois diz que ela própria faz parte da história não só do movimento MST, mas da construção histórica do Assentamento 1º de Maio e da Escola do Campo Fazenda Boa Vista.

Esta professora A, conta que quando chegaram e se estabeleceram nas terras da zona rural de Curitibanos, as famílias tinham ao todo 20 crianças, e como já não havia mais tempo hábil para reivindicar educação escolar para as crianças, devido à época fora do prazo de licitações à Secretaria Municipal de Educação de Curitibanos e a Prefeitura, os filhos dos agricultores que haviam iniciado a sua educação escolar no município em que estavam anteriormente, tiveram que voltar a Campos Novos e realizar uma prova final a fim de avaliar se havia condição de passar de ano para que no ano seguinte pudessem iniciar seus estudos na série seguinte de acordo com a idade de cada criança.

No ano seguinte a prefeitura então proporcionou transporte para que as crianças pudessem ir do campo para a cidade frequentar as escolas, mas havia um caminho um tanto longo de terra de chão para ir a pé, até chegar ao local onde passava o ônibus o qual, levava as crianças para a cidade. Ela relata que muitas vezes as crianças chegavam molhadas da chuva, ou cansadas do forte calor, outras vezes era preciso leva-las de trator devido ao barro que se formava fazendo várias viagens até o ponto do ônibus.

As mães ou pais iam muitas vezes esperar os filhos na chegada, devido os dias em que escurecia rápido e ao medo dos perigos que o trajeto poderia apresentar, conta que muitas vezes o ônibus estragava e eles ficavam no caminho durante muito tempo, acabavam chegando muitas vezes além das dez e meias da noite, e as famílias sofriam por não saber o

que havia acontecido. Com a construção do asfalto, conseguiram uma ambulância para levar as crianças ao ponto e também algumas vezes busca-las nas escolas, pois eram muitas crianças e um só ônibus não dava conta.

Na segunda metade do sec. XX e mais fortemente na década de 70 e 80, acontece um processo de gestão de vários movimentos sociais, Com a formalização do MST em 1984, as reivindicações se tornavam mais concretas em torno de condições dignas de vida, tanto para os acampados, como para os assentados. Entre essas lutas se retomam as reivindicações pelo direito a educação pública, formalizada e de qualidade. O MST é parte de um movimento histórico da luta pela terra no Brasil desde 1850 até 1964. (LUCAS, 2008, p. 67)

Foi por meio também de reivindicações por uma educação com maior qualidade e devido à dificuldade de locomoção, que os núcleos do assentamento começaram a discutir a necessidade de haver uma escola local. A partir deste momento com o apoio do Frei Pedro, pároco da igreja de Curitibaanos, figura a qual lembram com muita gratidão, começaram as reivindicações por uma escola do campo no Assentamento 1º de Maio. No início das aulas no assentamento, por volta de 1999 à escola funcionava em uma casa de madeira, já com muitos anos de uso, nesta casa não havia luz elétrica tão pouco água encanada, o banheiro ficava fora da casa.

A concepção é ingênua de que luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito a educação e a escola. (CALDART; SCHWAAB, *apud* LUCAS, 2008, p.70).

Diante das etapas da história da conquista dos trabalhadores do campo residentes no assentamento fica clara a citação de Caldart utilizada acima, visto que assim que passaram de acampados para assentados e iniciaram o processo de produção agropecuária veio consequentemente à luta pela educação. Concordamos com a autora em relação aos processos formativos do sujeito integrante do movimento, quando afirma que:

[...] um movimento sociocultural cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito Sem-Terra, que também se produz como um sujeito cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produzem e reproduzem um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera, consolida e projeta valores, princípios, convicções e também um determinado jeito de conceber as relações sociais. (CALDART, *apud* BELTRAME, 2002, p.131.).

Percebe-se na fala da entrevistada que tem não só um grande apreço pelos alunos que moram no assentamento, mas também grande preocupação com a melhoria da escola, para eles possam permanecer no campo. “Um menino que tenha tido a oportunidade de andar livre pelos campos sabe onde se acham os besouros, em que jardim, em que plantas, e em que época: sabem como vivem e onde.” (Radice, 1925, p.330 *apud* Manacorda 2008, p. 73). Essa citação que Manacorda traz em seu livro *O Princípio Educativo em Gramsci* (2008) se aproxima da fala da professora A, ao expressar a liberdade que as crianças têm em desfrutar empiricamente o que teoricamente tratam sobre o campo em sala de aula.

Em 2005 veio à energia elétrica, apesar de ainda terem que lutar para conseguir superar muitas dificuldades, contudo ela lembra com emoção que as sete crianças com idade entre seis e sete anos estavam alfabetizadas. Esta escola ainda com o nome de Escola Fazenda Isolada Boa Vista, funcionou nesta casa até 2008, a Professora A, responsável pelo núcleo de educação no assentamento desempenhava também as funções de responsável pela limpeza e preparava as refeições das crianças. Houve um ano em que ela conta haver até 22 crianças na mesma sala nesta casa de madeira, funcionando na modalidade multisseriada. Ainda hoje, há alunos desta época, alguns trabalham no assentamento com as famílias na agricultura e pecuária, outros infelizmente pararam de estudar, e alguns saíram para cursar a faculdade.

Em 2007 foi criado a Educação Infantil, com apoio da SEMC, no período matutino funcionava 2º, 3º, 4º e 5º ano e no período vespertino, funcionava o 1º ano e Ed. Infantil. Esta professora trabalhava com todos os anos 40 horas semanais. Mas neste ano a escola ganhou uma auxiliar para o preparo da merenda e auxílio na limpeza, para que a professora pudesse se dedicar exclusivamente à educação das crianças. Mesmo assim segundo a entrevistada não param por aí as negociações pela melhoria da educação ela diz que a cada degrau que sobem, desejam construir mais um para subir, melhorando cada vez mais as condições de educação, foi assim que conseguiram em parceria com a prefeitura a tão sonhada construção da escola de alvenaria inaugurada em março de 2008.

A moradora e professora A, relata que o diferencial do Assentamento 1º de Maio, é que por meio das negociações muito bem sucedidas por meio do diálogo, com a prefeitura da época, não foi preciso solicitar a construção da escola ao INCRA, como acontece na maioria dos outros assentamentos. A prefeitura se disponibilizou a concluir o projeto que as famílias do Assentamento 1º de Maio tinham para a educação dos seus filhos no campo. A escola de alvenaria, conta com duas salas de aula, um banheiro feminino e um masculino, uma cozinha e área coberta, possui um parque e mesas com cadeiras em um jardim. As

famílias estão atualmente na expectativa da construção de um centro comunitário, para melhorar assim todos os núcleos, inclusive o da educação.

A professora A, trabalhou na escola até o primeiro semestre de 2013, teve que deixar as suas atividades como professora porque não era “habilitada”, os conhecimentos que tinha segundo ela foram adquiridos com muita leitura, vivências e valores construídos ao longo do caminho da sua vida. A filha dela, hoje cursando artes visuais diz que tem muita vontade de desenvolver um trabalho com as crianças da escola. No ano passado a SEMC enviou uma professora da rede para preencher a vaga de professora na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, mas segundo o relato de alguns pais as crianças tiveram dificuldade para se adaptar à nova professora e sua maneira de ensinar. Eles alegam que o trabalho que ela oferece está um pouco distante da realidade local.

Para compreendermos o sentido que damos a educação que contemple além dos valores da técnica de observação e mão de obra bem desenvolvidas, imaginamos que é desde a Educação Infantil que o processo de formação/educação do ser humano pode iniciar, a educação que prime por um sujeito completo capaz de formular por meio da crítica filosófica os seus pensamentos em relação aos conceitos aprendidos na escola, seja na educação urbana, na educação do campo ou mesmo na educação a qual chama-se não formal. Estes fatores podem fazer parte do processo formativo dos sujeitos, para definir este pensamento de forma mais completa Paolo Nosella diz:

Para o proletariado é necessária uma escola “desinteressada”. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de formar melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme. (NOSELLA, 2004, p. 671).

A escola desinteressada também aparece em Gramsci no conteúdo de algumas de suas cartas a esposa ou a sua cunhada acerca da educação dos próprios filhos e sobrinhos, e a partir deste pensamento não posso deixar de refletir sobre o que nos foi contado durante o relato da construção histórica da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, no que diz respeito às

questões pedagógicas que são dignas de um estudo mais aprofundado nos capítulos que abordaremos adiante, no que diz respeito às questões pedagógicas no sentido político e formativo, também na intelectualização dos alunos, e do seu futuro. Na fala da entrevistada A percebemos a preocupação com a manutenção e preservação da cultura do campo, e para isso preocupa-se, não só ela, mas a comunidade do assentamento, no fato de que se tenha uma professora moradora do local e conheça a história e os valores do povo do campo.

Sem dúvida é muito bonito e reconheço como pesquisadora o grandioso valor de conhecer a cultura de onde se vive, e valoriza-la, mas penso que é necessário também que esta escola traga em sua prática outros conceitos além daqueles adaptados dos currículos escolares para o campo, é preciso que conheçam além, e construam a partir destes os seus próprios conceitos, desenvolvendo a partir de uma ideologia uma contra ideologia, contudo, a sua contra ideologia pode ser a própria adaptação do currículo formal no momento da prática para a sua realidade, as suas necessidades e objetivos de classe, como “tirar leite de pedra” (Gramsci apud Manacorda 2008, p. 70), quando se consegue fazer o melhor com severa disciplina com os recursos aos quais se dispõe, mesmo que sejam escassos, entendemos aqui uma forma de desenvolver a intelectualidade mesmo diante da dificuldade.

[...] parte e parcela de sua cultura socialista de normas, valores e relações capazes de romper com os valores burgueses vigentes, uma vez que as escolas burguesas são essenciais para a dominação de uma classe sobre outra, as escolas proletárias deveriam refletir uma sociedade participativa, com base na massa, em que os professores que promoveriam esses valores e conhecimentos, estivessem a serviço do proletariado. (GRAMSCI *apud* CARNOY, 1987, p. 30).

Para dialogar com essas questões, nos colocaremos a priori num estado de observação, coleta de dados e posteriormente a análise destes nos capítulos seguintes desta pesquisa. Para obter as respostas que queremos formularemos questionamentos como: o papel que a escola do campo desempenha, a definição da ação pedagógica do professor seja ele pertencente a comunidade do campo ou não na formação dos alunos, e que sujeitos pretendem formar, estes objetivos específicos se apresentam na metodologia deste trabalho.

Desde a data em que os trabalhos na escola realmente começaram a acontecer, a ECFBV, teve a frente como docente a professora A, porém como não havia realizado ainda a sua graduação, ou seja, não era habilitada na área pedagógica para lecionar, a pedido da Secretaria de Educação Municipal de Curitiba que é responsável pelo professor que atua nesta escola, pediu o seu afastamento. Durante quase quinze anos esta, esteve não só

envolvida com o núcleo de educação do Assentamento 1º de Maio como também exerceu a função de professora da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A partir do segundo semestre do ano de 2013 a ECFBV tem a frente dos trabalhos uma professora B, enviada pela rede municipal do município de Curitiba, sendo que esta não é moradora do Assentamento, contudo, é habilitada para a função. Partindo então dos relatos dos pais, da observação, bem como outras ferramentas as quais metodologicamente iremos dispor ao longo desta pesquisa, lançaremos uma visão dialética, no momento em que essa se faz necessária, na análise de possíveis contradições no sistema de educação. Quando dizemos sistema de educação, queremos englobar a ação do professor, os reflexos que esta produz diante do contexto ao qual se insere no caso, a escola do campo, num assentamento da reforma agrária. Observando ainda, possíveis ações do antes e depois do agente de educação como um educador social, isto é, a relação das professoras A e B com os objetivos do movimento social, as questões referentes à formação, o currículo formal e não formal, a prática pedagógica, destes professores que trabalharam na ECFBV, até o ano de 2013 e a partir desta data.

Ainda para dar aporte histórico, trazemos a fala de uma figura importante nos processos formativos e por tanto pedagógicos da ECFBV, alguém que interpretamos como um sujeito que apostou na educação do campo no contexto de uma comunidade assentada, que baseada nos valores de movimento social o qual militam, lutavam por uma escola que fosse para eles, que fosse deles. Este sujeito identificado aqui como Entrevistada C, pode ver o processo de fora do assentamento e ao mesmo tempo de dentro, pois ao caminhar junto para a construção da escola, também se torna sujeito histórico deste determinado contexto.

Em 2005 a secretaria municipal de educação da época fez uma visita a ECFBV, que ainda pertenciam à lei de sistemas do estado. E assim a escola desmanhada da antiga escola xaxim (escola de madeira), serviu de construção à nova escola (de alvenaria), pois a anterior não possuía cômodos extras para salas de aula, não tinha sequer utensílios de cozinha, materiais didáticos também eram escassos. A Professora A já atuava nesta escola e quando da visita da secretaria para algumas modificações e melhorias do prédio e do sistema de ensino a comunidade do assentamento 1º de maio expressou vontade de que a mesma dessa continuidade ao seu trabalho permanecendo como professora da Escola. Foram levantadas as prioridades juntamente às famílias assentadas, concluindo então que a comunidade necessitava de uma outra escola, pois a comunidade juntamente com as crianças, participantes de todo o processo, escolheram qual o local para construir essa nova escola. Escolheram um local de onde era visto o símbolo da paz, devido a simbologia para o movimento. A escola anterior era multisseriada, mas na escola nova embora ainda multisseriada a intenção era de que conseguíssemos fazer que funcionasse por ciclos, 2 salas 2

sanitários uma cozinha e sala de jogos, parque, etc.. Os pais se uniram para fazer a instalação da água, colocação de mangueiras poços, instalação elétrica etc, tudo construído em parceria. (ENTREVISTADA C)³³

Percebemos que diante do exposto acima, já nas primeiras intervenções da administração da época na comunidade assentada para a revitalização da ECFBV, as decisões não eram tomadas exclusivamente pelo município, mas junto aos pais dos alunos que frequentavam e ainda frequentariam a escola. É também um tanto inusitado ter apoio de uma administração de posicionamento político de direita num assentamento oriundo e militante do MST, na parceria para a construção de um novo espaço, dizemos que é inusitado pois é sabido a história de tantos assentamentos que encontram verdadeiras barreiras na luta por um espaço escolar onde aconteça uma educação de qualidade social.

Quanto ao desejo de que a escola funcionasse por ciclos, embora multisseriada foi uma tentativa de inserir o seu projeto municipal amparado no que chamam de Bússola, uma cartilha baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, com uma linguagem diferenciada para o professor, quase como uma revisão na forma mais simples de linguagem. Este material foi usado como um guia para os professores do município de Curitiba e também para a utilização na ECFBV. Então enquanto houve turma de Educação Infantil até o ano de 2012, outra turma de 1º ao 5º ano também funcionava em outra sala, todos os alunos juntos, no formato multisseriado, mas na tentativa de se trabalhar por ciclos.

O que deu uma certa flexibilização foi à criação de um sistema de educação municipal próprio, criando seus caminhos, construindo seus projetos e esse fator foi importante para a autonomia do trabalho da ECFBV neste período de sua construção até o ano de 2012. O documento unificado chamado bússola, foi construído e utilizado pelos municípios da AMARP, e mesmo depois de Curitiba sendo desvinculado da AMARP e incluído na AMURC, trouxemos o documento conosco para ser trabalhado nas escolas do município. Assim, com essa flexibilidade, pode ser trazido para a prática os professores da ECFBV, a pedagogia da terra para o trabalho na escola do campo. (ENTREVISTADA C)

A pedagogia da terra pode ser descrita aqui como uma eco pedagogia, uma pedagogia sustentável. Moacir Gadotti (2005), explica que esta pedagogia da terra, ou eco pedagogia é entendida como movimento pedagógico e por tanto se apresenta numa abordagem curricular, como movimento social e político. A partir disso entendemos em Gadotti que há nesta pedagogia uma promoção da aprendizagem, a partir da vida cotidiana de seus contextos. O autor também diz que pode ser vista como um modelo de civilização

³³ Entrevista concedida no dia 18 de setembro de 2014 na cidade de Curitiba

sustentável e ecológico. “A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo”. (GADOTTI, 2005).

A prática da Professora A ao trabalhar em suas atividades extracurriculares, nas atividades de currículo da cartilha “bússola”, adaptado dos PCN’s que indicam o que o MEC define como parâmetro a ser trabalhado nas escolas, inseria as ações os diálogos baseados na pedagogia da terra e junto às crianças e à comunidade realizavam projetos sustentáveis, noções de reciclagem, conhecimento sobre o território onde vivem as 30 famílias do Assentamento 1º de Maio, bem como um entendimento acerca do trabalho realizado por essas famílias na terra, sua produção, consumo, e os movimentos do capital para a continuidade do trabalho com a terra, para que fosse levado sempre em consideração fatores do ponto de vista ecológico. Explicava como era a terra antes das famílias chegarem à Curitibaanos naquele território e depois, no que havia se transformado e sua importância para a vida e a auto sustentabilidade das famílias.

A Entrevista C, nos conta que a Professora A era “bancada” pela prefeitura, pois esta não tinha graduação no curso de pedagogia, porém havia se formado no magistério do ensino médio profissionalizante, e assim por meio de documentos com explicações ao ministério público, permaneceu na ECFBV até o primeiro semestre de 2013. A entrevistada diz ainda diante do acompanhamento dos muitos projetos realizados nesta escola sempre se surpreendia, pois estes estavam colados na vida, ela dá um exemplo do que se refere na fala abaixo:

Por exemplo: quando tratava da independência do Brasil, trabalhava também como era o local onde funciona hoje o assentamento, mapeando os terrenos, as lavouras, o que cada família produzia, tudo que não havia antes deles chegarem ali. Um mapa do antes e depois, os 11 hectares de cada família para produção, mapearam o rio, descreveram sua importância etc. O folclore também era trabalhado baseado no que as famílias conheciam, sempre levando em consideração a ideologia e os valores do movimento, mas não focando no partidário, mas trabalhando numa pedagogia da terra, que é histórico e que é crítica, assim não negavam a sua história e refletiam-se criticamente. (ENTREVISTADA C)

Sobre a pedagogia da terra, Gadotti diz que esta é como um [...] canto do poeta, não pertence àqueles e àquelas que a escreveram, mas àqueles e àquelas que dela necessitam em sua luta cotidiana por uma escola melhor, por um mundo melhor. (GADOTTI, 2000, p. 20). É exatamente isso que percebemos na prática da Professora A, e expressamos a emoção que

como sujeito, acaba se aproximando do seu objeto, pois não há como pesquisar de longe, ao ver uma história e uma prática desta natureza e ainda assim permanecer inerte dentro do peito cujo coração é também de uma professora, de uma educadora preocupada com uma educação melhor.

As crianças do assentamento são sujeitos históricos do lugar onde vivem, desta maneira ao se identificar como tal participam ativamente das decisões no que lhe competem enquanto ser criança que pode contribuir para a educação que querem, as crianças do Assentamento 1º de Maio, participaram do “movimento dos sem terrinha” no tempo em que a Professora A era atuante na ECFBV, e assim eram reflexivas ao expressar suas opiniões. A Entrevistada C nos relatou que os prédios públicos na época entre 2007 e 2012, só podiam ser pintados com as cores da bandeira do município, então como coincidiu com as mesmas cores do MST, as crianças pediram que fosse pintado nas paredes da escola figuras de animais. Assim a prefeitura que disponibilizava de um artista, um pintor chamado João Salvador pediu que ele fosse a escola fazer o trabalho, chegando lá e não sabendo de que tudo era discutido no assentamento ele levou os desenhos prontos, eram elefantes, girafas, leões. Quando as crianças viram os desenhos não quiseram que a pintura fosse feita, pois elas queriam os animais do campo, da sua realidade, ou seja, porco, galinha, cavalo, e assim a pintura foi realizada de acordo com o que as crianças da ECFBV haviam pedido.

Outra fala da Entrevistada C, é em relação ao nome da escola, que passou de Escola Fazenda Isolada Boa Vista, para Escola do Campo Fazenda Boa Vista, ela diz que “ O nome escola do campo foi pintado na fachada da escola com a intenção de lembrar a luta pela identificação e reconhecimento pelos povos do campo”. Isso pode ter acontecido por um determinado tempo, mas nos dias de hoje, precisamente entre o segundo semestre de 2013 ao ano de 2014, esse processo de reconhecimento pelos povos do campo e a valorização parece ter se perdido no contexto escolar, no vencimento dos currículos formais, pois o trabalho, a práxis pedagógica foi interrompida no que diz respeito à sala de aula, restando como prática com a comunidade e as crianças apenas a ação da mística como prática de reflexão, do diálogo, da luta numa perspectiva de pedagogia da terra fora do contexto escolar, permanecendo somente na comunidade numa educação não formal.

4.5. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de caminharmos é importante contextualizar historicamente o período que passa desde a luta do MST meados de 1985, presente na fala da entrevistada, até o período em

que a Escola do Campo Fazenda Boa Vista tem seu processo constitutivo, no qual pôde se desenvolver de forma mais ampla, precisamente entre 1997 e 2010 onde aparece a discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola. As políticas educacionais, tendências, e ideias pedagógicas desenvolvidas nos diversos momentos políticos do Brasil, são apresentadas aqui lançando mão da literatura desenvolvida pelo Professor e pesquisador Dermeval Saviani (2011), para que assim possamos datar e contextualizar os principais acontecimentos no que se refere a educação do país com a sua obra “História das ideias Pedagógicas no Brasil”.

Saviani (2011), definindo o conceito de pedagogia reporta-se a uma estrutura que acontece a partir ou em função da prática educativa, a pedagogia diz o pesquisador, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo ensino-aprendizagem. Esta é uma teoria, o autor frisa que particularmente na década de 1980, foi justamente a busca por teorias que não se constituíssem como alternativas a pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Saviani diz que estas pedagogias se definem como pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados.

Entre 1980-1991, aconteceu a organização e mobilização do campo educacional, sendo a década de 1980 segundo Saviani uma das mais fecundas neste aspecto organizacional, é neste período que se constituem a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o CEDES, (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ANDE, (Associação Nacional de Educação). A CPB que era a (Confederação de professores do Brasil) passa a se chamar CNTE (Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas). Surgiram também os sindicatos filiando-se por sua vez a CUT, (Central Única dos Trabalhadores). Todos esses movimentos porém forma marcados por problemas, contradições e ambiguidades, Saviani explica que essa época estava marcada por certo radicalismo em defesa das posições contra hegemônicas, transpondo-se mecanicamente aa relação burguesia x proletariado, professor x aluno, Estado-patrão x professores-empregados, aí dá-se o surgimento das greves prolongadas nas escolas públicas.

Dois vetores se desenvolviam nesta década, o 1º estava em torno da resolução dos problemas da educação, buscando desenvolver propostas e alternativas a estes. Em consonância de uma luta num processo de democratização para além do regime autoritário. O segundo vetor estava relacionado as lutas sindicais, articuladas ao CNTE e ANDES, evoluindo para preocupações além dos processos econômico-corporativos, para preocupações econômico-políticas e político- pedagógicas, inclusive no debate das várias concepções de

escola. Toda essa luta obviamente acabou esbarrando em problemas sérios como, por exemplo, os interesses excludentes de uma elite dominante.

Diversamente, conforme os interesses dos dominados, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia ‘que assegure a massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)’. (FERNANDES, *apud* SAVIANI, 2011, p. 414).

É também nesta década que as pesquisas educacionais ganham maior apoio junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), FNEPI (Financiadora de Estudos e Projetos), entre outros, ocorrendo assim o financiamento de revistas e cadernos de educação, entre eles Educação & Sociedade (CEDES) e a revista ANDE, publicando textos de relevância para educação condizentes com as ideias pedagógicas da época tendo como autores dos artigos e discussões: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Maurício Tragtenberg, o próprio Dermeval Saviani, e demais colaboradores. Os temas abordavam as ideias da educação popular, educação para todos, direito a igualdade de cultura e educação. É nesta década que se destacam as pedagogias contra hegemônicas, na luta por uma democracia que assegurasse o acesso ao conhecimento pela massa popular.

Entre 1985-1991 duas tendências se destacam, uma delas é a concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, com certo vínculo a Igreja tendo por afinidade a “teologia da libertação”, com uma inspiração nas ideias libertárias dos princípios anarquistas. No que se refere a política esta tendência se referenciava no Partido Político PT (Partido dos Trabalhadores). A outra tendência estava inspirada no marxismo, em diferentes aproximações, Saviani (2011), explica da seguinte forma:

[...] interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, e outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal[...] a proximidade dava-se principalmente com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e secundariamente com PT. (SAVIANI, 2011, p. 415).

É aí que surgem as concepções de luta da chamada “educação popular”, e junto a ela as organizações dos movimentos populares, em prol de uma educação do povo, para povo, pelo povo e com o povo se contrapondo a educação dominante caracterizada como educação

da elite que dizia ser para o povo, mas em si dava-se contra o povo. Dentre as pedagogias que surgiram nesta década está a pedagogia da prática, inspirada no anarquismo, e diferindo da pedagogia libertadora essa vertente pedagógica trabalhava o conceito de classe. Questões como a produção do conhecimento, e sua distribuição eram temas discutidos nas revistas, preocupados com a questão da simples transmissão de conhecimento. Miguel Arroyo aparece aqui como grande contribuinte para a ideia de construção de uma escola possível para as classes subalternas onde estes não sejam educados para serem “cidadãos e trabalhadores submissos” (ARROYO, *apud* SAVIANI, 2011, p.417).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, situada por José Carlos Libâneo, inspira-se em Snyders, que sustenta a primazia dos conteúdos, e distingue as pedagogias entre si, sendo elas as liberais, progressistas u de esquerda, sinalizando para a teoria marxista, trabalhando em seu núcleo para a Democratização da Escola Pública Libâneo publica um livro de mesmo nome, contribuindo aos estudos dessa democratização da escola pública para todos os cidadãos, onde a importância se destacava em difundir conteúdos de acordo com as realidades sociais, com conteúdos vivos e concretos. Ainda nesta década de 80 a 90 destaca-se a pedagogia histórico-crítica as quais vieram construir uma proposta contra hegemônica. Dermeval Saviani conceitua esta pedagogia da seguinte maneira:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2011, p. 422).

Parafraseando Saviani (2011) podemos dizer que a pedagogia histórico-crítica se inspira a estudar as trilhas feitas por Marx sobre as condições históricas da condição humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital. Saviani alerta que Marx, Engels, Lênin ou Gramsci não desenvolveram teoria pedagógica em si, mas que é perfeitamente possível transpor os seus textos para a pedagogia auxiliando na resolução dos problemas pedagógicos.

Entre os anos de 1991e 2001, um novo século se instaurava trazendo reformas para a educação, e preocupações referentes ao “Estado e Educação” e “Trabalho e Educação” não somente no Brasil, mas em toda a América Latina. A preocupação se dava basicamente em

torno do desenvolvimento das competências a serem desempenhadas principalmente no campo da educação.

Resumindo o panorama da economia e da política, Saviani (2011) fala em termos como neoliberalismo, legitimando um novo pensar hegemônico, que partiu para um rigoroso controle e equilíbrio fiscal, novas estratégias e reformas trabalhistas, administrativas e previdenciárias e cortes nos gastos públicos. O autor considera quatro categorias centrais para descrever este clima, são elas o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Estes termos trazem para a educação a “pedagogia da exclusão” onde a pessoa buscará no mercado educacional desenvolvimento das melhores competências para o mercado de trabalho. Tudo se volta para produção do capital humano em prol no mercado, e a educação passa a ser vista como investimento.

A hegemonia então passa a ser vista como neoprodutivismo. Saviani (2011) explica que esta pedagogia da exclusão se dá em torno de sucessivos cursos das mais diversas modalidades, para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos, mas é aí que legitimam sua condição de excluídos, pois ao não conseguir ingressar no mercado por meio do desenvolvimento de suas competências nos múltiplos cursos oferecidos acarretam responsabilidade do fracasso sobre si mesmos.

É também neste período que aparecem como base para educação Os Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors (1996 UNESCO), onde se estabelece o lema que o importante é aprender a aprender e também é aí que são divulgadas as ideias de Jean Piaget com o construtivismo e as fases do desenvolvimento sensorial da criança, onde “A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório” (SAVIANI, 2011, p. 434).

Outra característica da década de 1990 e a entrada no novo século, é o repasse do papel de avaliador da educação para o Estado, buscando a partir de resultados a garantia de boa produtividade. São criadas provas para serem aplicadas nas escolas avaliando o desempenho não só do aluno, mas do professor e da própria escola. É em 1996 que é promulgada em 20 de dezembro a nova LDBEN nº9.394/96. (Lei de Diretrizes e bases da Educação). Todas essas reformas amplamente voltadas para a educação que tenham uma qualidade total. Se a escola aqui é encarada como empresa, o aluno e os pais são os clientes, e dá-se então neste processo um clima de competição entre as escolas e entre os próprios alunos e professores pela melhor avaliação e melhor desempenho.

Essas características do século XX, que acabamos de ver, ainda estão presentes nas políticas educacionais, seja qual for o conceito: mudança reforma ou transformação, o

processo é lento e requer paixão pela melhoria da educação, força de vontade para não desacreditar que melhorar sempre é possível seja nesta geração ou para as que virão.

5. A MÍSTICA COMO UM INSTRUMENTO DA PRÁXIS

A mística no MST é o mistério materializado por meio de simbologia da cultura popular. É a presença ancestral da relação do homem e das mulheres com a terra e com os meios para nela trabalhar e produzir, não apenas alimentos, mas, modos de organização e histórias de vida que se fazem presente por meio da mística. (COMILO e CANUTTO, 2010)

Neste trabalho onde a práxis aparece como eixo norteador para a nossa análise das práticas das professoras da ECFBV, bem como a observação constante do lugar onde pesquisamos, ou seja, uma escola que está dentro de um assentamento do MST, e que por sua vez mantém em seu seio os valores, concepções e propostas metodológicas deste movimento social, e que desde sua ocupação até o seu efetivo assentamento desenvolveu com as crianças da escola e com a comunidade um ritual ao qual chamam de “mística”, e este nos parece parte de uma ação de educação não formal ao reconhecer no professor que lança mão dessa prática a característica de animador, no sentido de promover por meio desta, a centelha do acreditar num mundo melhor, fazendo com que os valores, a cultura, o conhecimento, o posicionamento político intelectual e a força de luta permaneçam vivos em cada sujeito valorizado, de maneira que os gestos, a música, a poesia, o teatro, a arte, sejam um caminho de transformação que permita ao sujeito seja ele criança, jovem ou adulto, a reconhecer-se como sujeito histórico.

Antes de prosseguirmos com nossas observações, explicamos aqui com apoio de alguns autores o que é a mística para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, para que possamos compreender melhor porque esta prática é utilizada no assentamento e por que decidimos trazê-la para esta discussão como possível ferramenta da práxis pedagógica utilizada pela professora A.

Neste momento, abordamos duas posições a respeito da mística que são antagônicas, o motivo pelo qual expressamos esta decisão de expor os dois posicionamentos é para que o leitor possa interpretar este trabalho e analisando-o tire as suas conclusões sem a nossa contaminação. Procuramos anunciar na análise dos dados e então em nossas considerações finais, nosso parecer acerca de tudo o que foi pesquisado, haja vista que enquanto pesquisadores, também nos cabe a tarefa de posicionarmos frente às questões sociais se desejamos contribuir como sujeitos agentes. De acordo com Rafael Bellan Rodrigues de Souza (2012) em sua tese de doutorado há dois pensamentos acerca da mística como práxis:

Podemos citar aqui duas visões, ambas norteadas pelo pensamento marxista, que avaliam esse tipo de prática de forma diametralmente opostas: a primeira aponta que a mística aliena, distancia o militante do conhecimento necessário ao desnudamento da realidade existente. Afasta-o de uma avaliação objetiva, por estar baseado nas emoções e numa “subjetividade” idealizada (IASI, 2007). O trabalhador sem-terra assimila, nesse ínterim, respostas prontas, não utiliza um método correto de compreensão da realidade concreta, pois a mística não faz com que ele consiga sair da esfera superficial da reificação capitalista. O militante adere ao movimento pela fé, não pela razão. Já a segunda corrente expressa que a mística, embora mantenha sua dimensão teológica, tem a capacidade de potencializar a luta política, resgatando de forma messiânica a fé revolucionária no socialismo. O próprio marxismo passa a ser entendido como uma crença, pautado na missão de trazer para a terra os ídolos dos céus (MARIÁTEGUI, 2005). O foco da mística não seria, assim, apreender a realidade concreta, mas expressar um pensamento radical, espiritual, mobilizador, capaz de se opor, romanticamente, ao sistema do capital (LÖWY, 2005). (SOUZA, 2012, p. 12).

A mística como uma ferramenta do processo formativo, tem para os militantes do Assentamento 1º de Maio uma importância fundamental de encorajamento no sentido de luta pelos direitos, não só os direitos políticos e de necessidades sócias, mas da própria fé, do constante reacender a centelha divina do que acreditam, e assim segundo a professora A, militante do movimento desde 1985. È por meio da mística que também os sujeitos desde crianças vão se reconhecendo, desenvolvendo a capacidade de sociabilização de criticidade, de partilha e de solidariedade.

Vamos explicar um pouco mais do que se trata a mística. Para tal nos pautaremos das palavras de Ademar Bogo, no capítulo em que escreve sobre a mística no Dicionário da Educação do Campo 2012:

Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro.[...] A mística, neste entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente[...c) Pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. [...] A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a

história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. [...] A criatividade que surpreende o inimigo surge das práticas mais simples, originadas na inspiração de produzir o novo. Assim, as lutas, que formam os fatos lembrados pelas datas, e descritos, associados aos lugares, como cenários artísticos articulados, também produzem os sujeitos individuais e coletivos. No fazer coletivo, destacam-se lideranças, projetam-se cantadores, poetas e animadores, como se fossem variedades novas de sementes em germinação que desconheciam o potencial que traziam em si mesmas. Dessa forma, a política vira arte e a arte ganha função política nas ações e eventos. O projeto é o condutor da marcha que liga a distância histórica Modernização da Agricultura do passado à perspectiva do futuro do apaixonado fazer presente. (CALDART *apud* BOGO 2013, p. 475-479)

A descrição de Ademar Bogo (2013), nos apresenta uma mística que vai além dos seus aspectos religiosos, uma prática que é anunciada como prática de transformação, como meio para o desenvolvimento de um sujeito crítico, com seus posicionamentos, firme na militância, crenças por um mundo mais justo. O autor nos passa a impressão de ser por meio dela, a mística, que o condutor das massas neste momento ritualístico contribui para a consciência ontológica do homem de sua classe.

O professor Ernani Maria Fiori, no texto “aprender a dizer a sua palavra”³⁴ onde prefaciou acerca da pedagogia do oprimido livro de Paulo Freire, lembra que: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI 1967, p.1.). E assim também refletimos a prática da mística para o MST nesta escola no Assentamento 1º de Maio em Curitiba SC, como uma maneira de levar os sujeitos crianças e os sujeitos comunidade em geral, a descobrir-se em sua destinação histórica, conquistando e legitimando a sua “poiesis”³⁵. Assim como a palavra geradora em um momento é trabalhada com os alunos no método alfabetizador de Freire, para em algum momento como afirma Fiori³⁶, no mesmo texto, que em algum momento o sujeito aprenderá dizer a sua palavra além da decodificação dos símbolos, mas na própria leitura que fará do mundo. O autor diz ainda, que com a palavra o homem se faz homem, na mística, a palavra que para a professora A, também é gesto, arte e música, também possibilita em nossa interpretação o caminho para que o homem se torne homem.

Carta dos Sem Terrinha pela Reforma Agrária:

³⁴ <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAANxYAB/aprender-a-dizer-a-sua-palavra-ernani-fiori>
Santiago/Chile 1967

³⁵ A capacidade de realizar algo de forma criativa, uma inspiração concretizada e realizada a partir de um auto reconhecimento histórico, filosófico e social. (nota do autor)

³⁶ Idem nota de rodapé 22.

Nós crianças Sem Terrinha da Ciranda Infantil do Acampamento Nacional:
 § Queremos Terra para plantação, cuidar das plantas e jogar lixo orgânico na terra;
 § Queremos Comida! Saúde e Escola. Queremos estudar em Escolas nos Acampamentos e Assentamentos;
 § Queremos um lugar que tenha horta, fogão a lenha, que possa fazer doce e queijo. Que a alimentação seja boa, que o lixo seja separado e que tenha uma boa limpeza;
 § Que coloque energia e água encanada nos Acampamentos e Assentamentos;
 § Não brigar nos Acampamentos, respeitar uns aos outros e os mais velhos;
 § Queremos Ciranda Infantil para brincar e ter um lugar para as crianças.
 § Queremos que tenha cachoeira para ir.
 § Queremos que nossos pais e mães deem muito carinho pra gente – CRIANÇA!!! “Brilha no céu.
 A estrela do CHE
 Somos Sem Terrinha

(Do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ³⁷ MST – SEM TERRINHA -BRASÍLIA 18 DE AGOSTO DE 2009).

Por meio desta letra, uma carta musicada construída pelos sem terrinha do acampamento nacional, podemos vislumbrar que o trabalho realizado com estas crianças juntamente aos seus educadores, sejam eles professores, família, comunidade, pois todos são educadores, que o diálogo se faz presente, na medida em que as próprias crianças ao construírem a letra da música, puderam colocar os seus desejos, projeto de infância de qualidade, inseriram os seus direitos por meio da musicalidade.

As crianças pensam a partir do lugar onde estão, do lugar que são, valorizam seu espaço e querem melhora-lo, essa consciência transformadora já é desde cedo trabalhado com as crianças do MST, dos assentamentos e acampamentos, de maneira que possam lutar pelo que é de direito para a garantia de uma vida digna. Assim a mística, apresenta por meio de músicas, poesias, gestos, dramatizações, os seus anseios, os seus projetos, a criatividade que resulta do trabalho de conscientização.

Na citação: “Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da práxis constitutiva do mundo humano é também práxis” ³⁸. (FIORI 1967, p.1.). Ernani Maria Fiori consegue nos ensinar a amplitude da ação da práxis, demonstrando que na prática objetiva e ao mesmo tempo subjetiva de realização, no caso aqui, a mística, se constitui uma ferramenta desta práxis.

³⁷ Música retirada do site: <http://www.mst.org.br/semterrinha/carta-dos-sem-terrinha-pela-reforma-agr%C3%A1ria>

³⁸ <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAANxYAB/aprender-a-dizer-a-sua-palavra-ernani-fiori> Santiago/Chile 1967

Jaques Chonchol, em abril de 1968, Santiago do Chile, escreve o prefácio do livro *Extensão ou Comunicação* de Paulo Freire 1975, e neste traz uma fala que nos remete imediatamente ao objetivo da mística como ferramenta de práxis que trazemos aqui, ele diz que Freire:

Posteriormente discute a reforma agrária e a mudança, opondo os conceitos “extensão” e de “comunicação” como ideias profundamente antagônicas. Mostra como a ação educadora do agrônomo, como a do professor em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica. (CHONCHOL, p. 12, 1968 in FREIRE, 1975).

Este é um objetivo que percebemos estar intrínseco na ação da mística, a comunicação se estabelece a medida em que a arte, o teatro, a música como palavra cantada, os gestos, vão trazendo a possibilidade do reconhecimento de si enquanto sujeito de uma realidade histórica. Este animador que tem em sua prática uma ação de educador não formal enquanto agrônomo, morador de assentamento e membro da comunidade agrária, é ao mesmo tempo professor.

O sujeito envolvido na ação da mística o é para constituir-se mais que alguém que parte de um planejamento de desenvolvimento agrário, de posse e então trabalho na e com a terra, ele passa a “ser mais” do que Freire chama de extensão no livro citado acima, este sujeito toma para si o papel de agente transformador. Pois as relações neste contexto para nós enquanto pesquisadores, pensamos que esta se dá quando transcende a questão da terra e parte em busca de outra luta, aquele por conhecimento, por reconhecimento de sujeito com suas particularidades e ao mesmo tempo sujeito da coletividade de sua realidade.

Ainda sobre o termo “extensão” elencado por Freire (1975), queremos dizer que há de se tomar o cuidado na interpretação deste, que tem inúmeras significações desde a sua semântica ao significado contextual ao que se emprega. Ainda que na ação da mística ocorra transmissão, entrega e doação como sugere o termo “extensão”³⁹ em seu “campo associativo”, percebemos e explicamos que na ação da mística esta extensão vai além destes significados, não passando pelo campo da manipulação, mas da atividade de retirar o homem do campo, do aluno à comunidade da reificação. Assim concordamos com Freire (1975, p. 24), quando diz que: Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão.

³⁹ Para maiores esclarecimentos referentes ao termo “extensão” indicamos o livro: *extensão ou comunicação* de Paulo Freire. 1975. Editora Paz e Terra. 2ª edição. RJ.

Parafraseando Freire (1975), conhecer a dimensão humana em qualquer nível que esta possa acontecer, não no sentido de que o ser humano se torne objeto que recebe, dócil e passivo, dos conteúdos que os outros lhe impõem, mas o contrário, a ação de conhecer do ser humano exige dele uma presença de curiosidade sobre o mundo, e assim requer sua ação transformadora, e isso segundo Freire, é uma busca constante, implicando na invenção e reinvenção, e assim, uma reflexão crítica sobre cada um e sobre todos os atos deste conhecer. Por isso esse pensamento de Freire nos faz refletir que a prática da mística quando apresentada e trabalhada com os sujeitos, desperta neles a centelha da busca do fazer e do conhecer, do refletir e do posicionar-se no mundo enquanto sujeito transformador. Na medida em que os sujeitos que participam, exercem, modificam as práticas, sugerem, criam no processo criativo, os seus gestos, as suas palavras e assim se apropriam delas, eles aprendem. Aprendem, porque como diz Freire (1975, p. 27): [...] “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas”.

Pode o leitor vir a pensar que a mística munida de gestos elaborados numa forma quase mágica, e suas palavras cantadas, os versos bíblicos e a fé envolvida nesta prática poderia fazer com que estes camponeses permanecessem no âmbito do senso comum, das suas crenças e mitos. Porém aí é que se encontra uma explicação em nossa maneira de ver a prática de transformação de um estado a outro. Portanto, se num primeiro momento há a valorização cultural da mística que engloba os valores religiosos, num segundo momento há também a valorização política dos posicionamentos reais e filosóficos do acreditam e desejam para a sua comunidade e para o mundo. Pensamos que este senso comum pode elevar-se a o bom senso, tornando-se práxis. Esses elementos munidos de mística e fé num ritual comunitário como forma de dizer a sua palavra, são um passo a transformação dos mesmos em ações concretas, seja ideológica, de força de continuidade de luta, de transformação, o sujeito então passa de admirador, a sujeito que se anima, reflete e então transforma. Analisemos:

Não será com o equívoco gnosiológico que se encontra contido no termo “extensão” que poderemos colaborar com os camponeses para que substituam seu comportamento mágico em termos preponderantes, por uma forma crítica de atuar. A extensão em si mesma (e quando não é está sendo mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada ou quase nada se pode fazer neste sentido. (FREIRE, 1975, p. 32)

Vemos a possibilidade de trazer novamente o termo extensão utilizado por Freire, e que nos faz refletir que de nada adianta uma atitude no simples ato de transmissão, aqui interpretada na prática da mística como elemento de reflexão social, e como ferramenta da práxis. Percebemos por tanto que a mística pode ser utilizada para além da extensão que se finda no ato da transmissão somente, mas que dela se vá para o ato de ultrapassar a simbologia representante do senso comum. Que se torne uma ponte para o bom senso que por sua vez se modifica e vai se constituindo como práxis real. Para esta podemos ainda trazer a citação de Freire (1975) acerca dos procedimentos agrônomos utilizados pelos camponeses, mas que aqui cabe também a mística:

No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas ‘elaboradas’, envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (esteja transformando-se aceleradamente ou não), o trabalho básico do agrônomo educador (no primeiro caso mais facilmente) é tentar, simultaneamente com a capacitação técnica, a percepção da percepção mágica da realidade, como a superação da ‘doxa’, pelo ‘logos’ da realidade. É tentar superar o conhecimento, que, partindo da sensível, alcança a razão da realidade. (FREIRE, 1975, p. 33).

Bem, o exemplo que trouxemos aqui nas palavras de Paulo Freire, e que dizem respeito as técnicas utilizadas pelo camponês no campo, de acordo com a sua percepção de mundo e que num dado momento é sugerida pelo autor para o agrônomo educador ir transformando do simples e místico para uma realidade de razão aos seus camponeses, na ação de sua realidade, levando em conta os aspectos culturais que vão transcendendo o senso comum, é uma forma de interpretarmos a ação do animador da mística com os seus pares comunitários e com os seus alunos.

A medida em que os pensamento subjetivo, a arte e a palavra vão sendo substituídos pela ação, a objetividade, a teoria e a prática vão se unindo, e por meio de uma problematização colocada no campo da mística enquanto ferramenta de exposição destes problemas vão sendo trabalhadas, vai surgindo uma outra consciência, para além da palavra e do gesto.

Ao nos utilizarmos do pensamento de Freire em “extensão ou comunicação?” (1975), quando ele toma para reflexão a questão da ação do agrônomo para com os camponeses em seu contexto, em seu campo de explicações baseadas nas crenças para a solução de problemas com a terra por exemplo, fazemos uma comparação da ação do animador que toma o ritual da

mística como ferramenta de práxis. Essa ação do educador que tem como missão levar o camponês de um estado explicativo a outro, por assim dizer, é para Freire, um esforço não de extensão mais sim além disso, “[...] um esforço de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo[...]” (Freire, 1975, p. 36). E ocupando essa posição inicia-se então um processo de leitura do mundo diferente do senso comum, partindo então para aquela transformação que o sujeito enquanto ser histórico e consciente disso, pretende contribuir com sua práxis para que aconteça.

Contudo, não posso deixar de levar em consideração, o cuidado ao observar e analisar o processo de ação da mística como ferramenta de práxis, algumas palavras de Freire, sobre o que ele chama de “invasão cultural” e que me desacomoda, procurando de alguma forma, minuciosamente refletir esta prática, para que assim, enquanto pesquisadora possa retirar qualquer dúvida em relação a uma não dialogização, onde o que impera é a manipulação, onde apenas quem comanda e não anima, diz a sua palavra para que esta seja a única realidade na cabeça de outros. Tomo este cuidado, porque uma vez tendo lido as palavras de Freire (1975) não posso me desviar da possibilidade contraditória da prática da mística, ou do sujeito animador deste ritual, as palavras do autor dizem:

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. [...] A manipulação, jamais a organização dos indivíduos pertencentes a cultura invadida é outra característica básica da teoria antidialógica da ação. Como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores, da qual falamos antes. Estimulando a massificação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de domesticação. (FREIRE, 1975, p. 41-43)

É no caminho da observação, do estar atento constantemente, que desejamos seguir, para que não haja manipulação, para que não nos acostumemos com o deslumbramento de uma possível práxis apenas num relato, mas ouvindo várias falas, outras palavras, educadores e comunidade em geral, ligados no objeto que investigamos. É preciso dar voz a quem deseja

falar, é valoroso ter mais que um diálogo, mais que um pensamento, uma interpretação, uma história. E no que diz respeito a mística, se faz necessário que a apresentação de seus eventos nas mais diversas modalidades sejam expressos pelas verdades, digo verdades no plural, porque além de lutarem por uma única causa, é necessário que se ouça as causas faladas de cada ser envolvido nesta realidade. É como refletir A **minha causa** é a que estamos lutando, expondo por meio da arte da mística, mas a **sua palavra** particular sobre **o seu pensamento**, também é importante para que **você na medida que é o outro**, se constitua enquanto sujeito no autoconhecimento, **tanto quanto a minha palavra** ou tanto quanto a causa única, **a sua palavra é valiosa**, seja numa luta pela terra ou depois numa luta pelo conhecimento⁴⁰.

Penso na modificação docente da ECFBV, que substitui uma professora A não graduada na universidade formal, mas sim, na universidade da vida, (falando de forma comum), por outra professora B, que é graduada na universidade formal e por tanto perante a sociedade acadêmica “e” produtivista, é considerada “apta” a ser docente desta escola. Penso nisso porque me remeto às palavras de Freire (1975) no livro “extensão ou comunicação”, quando fala da relação do agrônomo extensionista, por exemplo, possuidor do conhecimento formal e científico, por tanto, válido, que trata o diálogo com o camponês, uma mera perda de tempo, porque este não o compreende em sua fala legitimada pela ciência, e não consegue simplesmente transitar do mundo de seu contexto real para o mundo científico e “verdadeiro” do agrônomo. Penso então, que, este não aproveita o conhecimento também verdadeiro do camponês, de forma que possa conduzi-lo para o pensamento lógico do que quer que ele aprenda e compreenda. É por isso que muitas vezes se descarta o conhecimento dito como simples, ignorando o que já se conhece, e assim, o camponês é desvalorizado, legitimado pelo “saber científico” como ignorante. Não apto para este ou aquele fazer.

Esta discussão de Paulo Freire é perfeitamente aplicável para a reflexão deste século, não há como dizer que ao utilizarmos as palavras deste autor somos quase anacrônicos, devido a imediata mudança e crescimento descontrolado das tecnologias, dos saberes e da realidade capital, pois Freire cabe em todas as discussões em que se faz presente o desejo de um outro mundo, menos egoísta e menos reprodutor do status quo.

Vemos que a prática da mística como ferramenta da práxis é também uma maneira de aos poucos possibilitar que o camponês, o sujeito do campo, aprenda a dizer a sua palavra sem medo, sem oprimir-se pelas diferenças que a sociedade impõe e define entre as classes. Toda essa questão de reaprender a todo momento a coragem de dizer o que pensa, é pauta nos

⁴⁰ Citação e grifo nota da autora: Débora Aparecia Rosa Reichert 2014.

movimentos sociais e na comunidade deste assentamento que hoje é objeto de nossa pesquisa, não é diferente. Este exercício constante de encorajamento ao diálogo e a palavra é uma conquista que não se pode abrir mão, pois esse abafamento da voz dos diferentes, dos outros sujeitos em suas mais variáveis diversidades se deu à história repressora dos ditos mais fortes sobre os mais fracos, do opressor sobre o oprimido, as diferenças capitais, a pirâmide da superestrutura sobre a infraestrutura.

A mística no MST é um dos princípios básicos da organização e um dos pilares pedagógicos. A realização da mística alimenta, fortalece, dá esperanças de viver e de luta por justiça, assim como dignidade e resgate de valores aos participantes do Movimento. É por meio da mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas.[...] Mística, ainda, tem origem no verbo ‘muein’, que significa perceber o caráter escondido e não comunicado de uma realidade ou intenção, e ou, inserir-se numa ação que resulta numa transformação social.[...] O trabalhar a mística nas unidades escolares onde o MST está presente é uma forma de trabalhar a realidade dos sujeitos no passado remoto por meio da representação quase que real. A mística desenvolvida no MST é trabalhada de maneira a despertar os sentimentos, alimentados por uma esperança de alcançar o sonho, o ideal, o objetivo que se pretende concretizar. Enfim, no Movimento, a mística não se faz, se vive. (COMILO; CANUTO, 2010, p. 1-9)⁴¹

Parafraseando Freire (1975), trazemos que o diálogo quando um fator de problematização, insere o homem em sua realidade, então este, passa a ser um sujeito da transformação, por isso não há como considerar perda de tempo o momento em que homens se juntam para dialogar, seja problematizando questões de sua realidade, seja para falar de suas utopias, ou para cantar sua palavra por meio da música, da arte, da dramatização desse viver que se faz pela mística. Contudo, ainda podemos dizer que a mística realizada nos assentamentos e nos acampamentos do MST, é mais que dramatização, é meio de realizar a atitude transformadora, ela é alegria, solidariedade, amorosidade, mas também expõe a fragilidade do homem que busca ter forças para continuar lutando. A mística anima, mas também faz com que haja reflexão profunda no homem e de sua vida.

Sobre a conscientização, Fiori (1991), traz uma conceituação de que a consciência é contraditória e misteriosa na capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para trazê-las presente, e essa presença, ele diz, não é uma representação, ela tem o poder de presentificar, apresentar, transformando a realidade do homem.

⁴¹ Revista Eletrônica de Educação. Ano III. No .06, jan./jul. 2010. COMILO e CANUTO (2010, p. 1-9) disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/8/371_469_publicpg.pdf

Assim vemos a prática da mística, no momento em que a professora utiliza-se desta, para que os alunos e a comunidade apresentem suas palavras, na música, nos gestos, e no momento em que esta apresentação se problematiza, vem à tona o desejo de mudança, a fé, a utopia, de transformação deste sujeito. Quando falamos em transformação, queremos dizer que a mediada em que o homem se desacomoda com alguma situação, que em seu meio, e em sua realidade, não possibilita a sua realização plena como homem, sujeito de direitos e no instante em que este sente que algo ainda é necessário para preencher, ou torná-lo mais completo, como uma realidade que o enxergue e ele próprio se reconheça, torna possível o processo de busca pela transformação.

CARON (1999) lembra que a mística é uma força motora que move o ser humano no dia a dia de sua vida nas suas ações concretas, compromissos e responsabilidades. Ela se refere aqui na mística espiritual que direciona o ser à Deus, ao divino. O que no movimento social MST, é possível tentar observar este conceito na prática que utilizam em sua mística, com as crianças da escola ou mesmo com os moradores que constituem a comunidade assentada. Não há como negar os traços marcantes da espiritualidade, numa perspectiva ecumênica se adotarmos a palavra religiosidade, quando se fala em mística, porém preferimos a utilização do conceito de espiritualidade ao descrever os processos da mística neste contexto, que mesmo enquanto ritual desta espiritualidade a qual falamos se desenvolve como uma ferramenta de práxis, que politiza pretendendo uma emancipação, uma aproximação dos sujeitos da comunidade, solidarizando-se uns com os outros por suas causas, seus desejos de união para um desenvolver-se coletivo e ao mesmo tempo em que respeite as singularidades de cada um.

“Todo ser humano pode fazer a experiência mística” (CARON, 1999, p. 7) É aí que entra a possibilidade de dar continuidade à experiência da mística com a comunidade e com as crianças da ECFBV do assentamento 1º de Maio, dirigidas pela Professora A que não atua mais na escola, mas continua o seu processo de direção dos assuntos por uma educação do assentamento e das crianças, no que chamamos aqui por diversas vezes de educação não formal. O processo, as atividades politizadoras, o pensamento de sujeito oriundo de movimento social, permanece na práxis que se forma por meio da mística. Mesmo diante de uma transformação da realidade na escola, que hoje parece-nos estar distante daquele projeto construído com entusiasmo pelas mãos e mentes da comunidade assentada junto à secretaria de educação municipal, permanece o fazer da mística como última forma de acontecer e permanecer sua práxis pedagógica.

Frei Betto (2010) traz a ideia de que para muitas pessoas, o pensamento de que é preciso dar as costas para o mundo para colocar-se diante de Deus, é necessário. Contudo diante do que observamos, nesta comunidade acontece algo diferente, não é preciso dar as costas ao mundo, nem mesmo é necessário pensar que quando se fala em mística, a ideia de política, de práxis, está afastada da prática contemplativa, pelo contrário, estão unidas na dialogicidade que acontece na mística, daí pode perfeitamente nascer política, essa que proporciona os momentos de introspecção dos sujeitos singulares, coletivos, e que os fazem pensar neles no mundo, no outro no mundo, e no mundo em geral, e este acontecimento podemos quem sabe chamar de prática pedagógica, que se transforma em práxis, em política. Mesmo porque muitos religiosos, verdadeiros membros ativos por uma outra realidade social foram figuras religiosas de seu tempo.

É interessante destacar que os grandes místicos foram simultaneamente pessoas mergulhadas na efervescência política de sua época: Francisco de Assis questionou o capitalismo nascente. [...] Tomás de Aquino defendeu, O regime dos príncipes, o direito à insurreição contra a tirania: Catarina de Sena, analfabeta, interpelou o papado: Teresa de Ávila “mulher inquieta, errante, desobediente e contumaz” – como a qualificou Dom Felipe Segá, núncio papal na Espanha, em 1578 – revolucionou, com São João da Cruz, a espiritualidade cristã. (BETTO; BOFF, 2010, p. 25).

E mesmo na própria cultura da região do contestado temos como referência o místico com pensamentos na efervescência política de luta pela terra, na figura de João Maria, tão bem descrito histórica e culturalmente pelo escritor Gilberto Tomazzi em seu livro: *Mística do Contestado: Mensagem de João Maria na experiência religiosa do Contestado*.

Falar sobre ‘mística’, ‘santidades’, ‘milagres’, ‘águas santas’, etc, pode parecer uma volta aos tempos pré-modernos ou do romantismo, mas é bom lembrar que o próprio Antônio Gramsci abriu uma janela importante da ciência política marxista quando considerou a riqueza das manifestações da cultura popular. (TOMAZZI, 2010, p. 76)

Concordamos com Tomazzi, pois o conhecimento produzido a partir destas práticas as quais o próprio MST, nos seus acampamentos e assentamentos dão o nome de mística é um conhecimento que não pode ser desconsiderado, ele pode ser validado cientificamente, mesmo que parta de uma base que se reporta num primeiro momento ao senso comum, mas é deste senso comum que outras ideias e pensamentos vão surgindo e quando dizemos cientificamente, é no sentido de que vão se tornando discussões que se caracterizam em diálogos filosóficos, sobre as questões cotidianas e também as questões maiores, como a

sociedade que se tem e a sociedade que querem, e que por meio de seus projetos discutidos sempre amparados antes ou depois de um ritual de mística vão sendo estruturados e pensados para a prática.

Existe uma tese de doutoramento intitulada “A Dimensão Educativa da Mística Sem Terra: a Experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes” construída na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC cujo autor é Evandro Costa de Medeiros, e sob a orientação de Antônio Munarim, um professor militante pela educação do campo e movimentos sociais, esta tese traz um capítulo dedicado ao estudo da mística como instrumento pedagógico na formação de militantes do MST. Medeiros diz que “A mística [...] é esse alimento que renova as forças dos Sem Terra e lhes rejuvenesce a coragem para seguir a caminhada” (2002, p. 143). Em nosso entendimento a mística de que fala o autor é uma espécie de anima mundo, anima ação, que fomenta e que faz com que a força geradora da luta pelos excluídos e oprimidos não cesse.

Os sujeitos sociais que vivenciam e experimentam esta mística são aqueles que historicamente resolveram lutar em favor das camadas sociais excluídas, que se levantaram contra todas as formas de opressão, que se fizeram subversivos diante do poder que se beneficia da exclusão, que se colocaram contra a ordem que sustenta as diferenças sociais, que ergueram bandeiras pela construção de uma sociedade justa e igualitária e que defenderam a vida acima de tudo, mesmo quando isso tenha significado doar a própria vida em sangue. Hoje, os sujeitos que experimentam esta mística são todos os sujeitos que se fazem apaixonadamente militantes das causas que traduzem a possibilidade da construção de um mundo novo, sem exploradores e explorados, sem opressores e oprimidos, sem preconceitos de qualquer espécie ou gênero, em que se respeite todas as formas de vida que seja ecologicamente sustentável, etc. (MEDEIROS, 2002, p. 151)

A mística como vimos nesta citação de Medeiros, é mais que o sentido de mistério, ela é assim também para os militantes do Assentamento 1º de Maio, que a veem e praticam como ferramenta política e filosófica, é educação no sentido que damos aqui ao longo desta pesquisa como educação não formal, que trabalha tantos conhecimentos do mundo e que permite uma formação crítica e reflexiva do mundo. É a mística do diálogo em si, como afirma Freire que “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”. (FREIRE, 2005, p. 94).

Para entender ainda o sentido sociopolítico da mística Betto e Boff (2010), explicam que o seu significado é o conjunto das convicções profundas, visões, paixões fortes e que

mobilizam pessoas, este mobilizar por sua vez dão origem aos movimentos na vontade de mudanças, que inspiram as práticas, sustentam a esperança diante dos fracassos históricos. Essa prática segundo os autores produzem energia renovada resultado de uma utopia que é geradora do querer fazer das transformações.

Tivemos a oportunidade de conversar concomitantemente com a Professora A e a Professora II⁴² que trabalharam juntas nas práticas escolares e ambas moradoras do Assentamento 1º de Maio, falaram acerca da mística e o que esta representa dentro do contexto do movimento social MST e na própria prática com as crianças da escola. Para falar da mística as professoras A e II dispuseram em círculo sobre o chão da varanda de suas casas, bonés do MST, pratos com frutas que são resultado da plantação de árvores frutíferas, um prato com a terra do assentamento onde vivem, fores diversas do próprio jardim, ferramentas do cultivo da terra como enxada e foice e livros pedagógicos que eram utilizados pelas professoras na época em que atuavam com as crianças da ECFBV. Elas dispuseram esses livros junto aos símbolos do MST para lembrar a época fértil da educação em que as professora moradoras do assentamento trabalhavam na escola, e era possível levar os conteúdos da sua realidade do campo junto aos demais conteúdos trabalhados em sala e extra sala. Sobre a mística que era realizada na época de atuação das professoras A e II, e ainda hoje quando é realizada nos encontros da comunidade, festejos e comemorações as professoras relataram em conjunto o seguinte:

Agente coloca a terra e os produtos que colhemos dela, as flores que embelezam o assentamento, e o material que era trabalhado dentro da educação do campo. Dentro do movimento também tinha o setor de educação, por isso os bonés representam o nosso movimento, o símbolo do movimento sem terra, as ferramentas também são do uso de cultivo da propriedade, da terra, e assim tudo isso está para a conquista que nos levam a crescer. A educação do campo dentro do movimento sem terra dentro do assentamento está sendo esquecida. Existem crianças que não sabem mais o que ser um sem terra, o que é fazer parte do movimento social, na verdade a essência está se perdendo.⁴³ Somente quando trabalhamos a mística nas reuniões é que temos a possibilidade de trabalhar sobre o movimento, pois a educação sobre isso está praticamente extinta, pois a professora que atua hoje é da cidade e não interage com a comunidade, não conhece a história do assentamento. Não se trabalha mais a realidade do assentamento com as crianças.” (PROFESSORA A e PROFESSORA II, 2014).

⁴² A professora II corresponde ao 2º professor, aquele que auxilia o professor titular na sala de aula quando existe crianças com alguma deficiência junto a turma regular.

⁴³ Grifo do autor.

A professora A, expressou que sente muito ao fazer um comparativo da escola desde sua construção e tudo o que vieram conquistar aos dias de hoje, onde se vê a ECFBV, com uma outra educação que na opinião dela e das famílias do assentamento, deixa a desejar ao que realmente um dia desejaram para a educação do campo do lugar onde vivem. As duas professoras A e II, finalizaram a fala sobre a mística, cantando uma música que mais gostavam de trabalhar e cantar com as crianças nos anos que lecionavam na ECFBV:

“EDUCAÇÃO DO CAMPO⁴⁴

A educação do campo,
do povo agricultor.
Precisa de uma enxada,
de um lápis de um trator.
Precisa educador,
pra trocar conhecimento
O maior ensinamento,
é a vida e seu valor.
Dessa história
Nós somos os sujeitos.
Lutamos pela vida,
pelo que é de direito.
A nossa marca,
se espalha 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. ”

Percebemos que trabalhar as músicas por meio da mística é uma forma de ação reflexiva pela palavra cantada, uma ação cultural praticada desde a tenra idade com as crianças do MST junto aos seus, sejam eles professores ou familiares engajados na militância por transformações que venham contribuir com o crescimento do povo do campo.

⁴⁴ Música de Gilvan Santos CD MST Título: Arte em movimento. Nov.2012.

6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS: Uma possibilidade à margem da continuidade.

Este capítulo pretende caminhar pelos conceitos de práxis em Freire, Gramsci e Vázquez, a fim de situar o leitor acerca do que norteou a pesquisa do nosso objeto, analisando e interpretando as diversas concepções de práxis, para que desta forma identifique-se ao longo das análises o que caracterizou, na prática de educação pelos professores da Escola do Campo Fazenda Boa Vista, uma ação de práxis pedagógica. Entendemos que, seja a concepção filosófica de Vázquez ou de vivência baseada na teoria e prática Freiriana e mesmo a concepção de ação transformadora pela educação Gramsciana, a práxis nos três autores propõem discussões que não finalizam aqui, mas, promovem a abertura do diálogo para além da pesquisa de um único objeto, pois este conceito amplo está no dia a dia de nossas vidas como educadores e educadoras e não interpretamos como um fim em si mesmo.

Vázquez (1977, p.185), diz que “Toda PRAXIS é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, o autor traz ainda, que em geral, entende-se atividade o ato ou conjunto de atos em virtude do qual o sujeito ativo/agente modifica uma determinada matéria-prima, embora essa atividade não especifique o tipo de agente, se é físico, biológico ou humano, nem a natureza da matéria prima, sobre o que atua, corpo físico, ser vivo, vivencia psíquica, grupo, relação ou instituição social, bem como não determina a espécie desses atos, que levam a certa transformação. O resultado dessas atividades também pode ser de vários níveis, como uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou mesmo um novo sistema social. Para Vázquez (1977), a matéria prima da atividade prática pode mudar, dando lugar a diversas formas de práxis, por sua vez o objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser de determinadas formas:

[...] a) o fornecido naturalmente, ou entes naturais; b) produtos de umas práxis anteriores que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com que trabalha o artista plástico; c) o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate de indivíduos concretos[...] (VÁZQUEZ, 1977, p. 194-195).

Partindo do conceito de atividade explorado por Vázquez (1977), e da forma de práxis “c” exposta na citação acima, percebemos que as atividades, ou a atividade em determinados momentos isolados, que partiram da educadora (que atuou até 2013), na Escola do Campo Fazenda Boa Vista, pode ser caracterizada como atividade que se torna práxis, porque na interação educadora-estudantes-comunidade assentada do MST, acontece uma ação

que envolvendo os objetivos e valores sócio culturais do movimento social ao qual se inserem, surge a atividade transformadora, do agente educador para os alunos e comunidade que são aqui as consciências, os sujeitos. Por um momento pensamos, quando então essa atividade não seria práxis? Sem pretensão de dar diagnósticos, mas exercitando a reflexão, podemos pensar que, talvez, se toda a atividade que acontece na ECFBV ocorresse somente nos moldes da educação formal, ou somente fosse utilizado o currículo que vem pronto para a escola, ao colocar em prática o trabalho docente, sem trazer o contexto do movimento social, sem pretender ao menos uma transformação das consciências que passam do senso comum, ao bom senso tornando-se ao longo a práxis, essa atividade seria então, aquela que Vázquez (1997) explica que “nem toda atividade se torna práxis”.

Sabemos que Vázquez discorre acerca da filosofia da práxis em autores como Hegel, Feurbach e Marx, adotamos aqui a descrição de práxis em Marx, interpretada e discutida por Vázquez (1977), porque é a práxis revolucionária de Marx que se aproxima do conceito que vemos em nosso objeto de pesquisa. A questão diretamente relacionada com a crítica de um modelo de capitalismo social que afunila a possibilidade de produção por conta da concentração de terra, muitas vezes improdutivas dos latifundiários e a revelação de uma realidade histórico-crítica, presente nos movimentos sociais como é o caso do MST, no contexto do objeto que estudamos nos aproxima da interpretação e reflexão de uma filosofia da práxis apresentada aqui por Vázquez.

Meszáros (2008) em *A Educação Para Além do Capital*, nos alerta que: “cair na tentação dos reparos institucionais formais “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais significa permanecer aprisionado dentro do ciclo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital”. As chamadas políticas formalizadas mencionadas por Meszáros no mesmo livro, assim como os moldes da educação formalizada, não permitem que a consciência para além do conhecimento curricularmente padronizado se estenda criticamente a formação de consciências que reflitam o seu entorno e o mundo em geral.

Por mais que a escola do século XXI, tenha em suas pautas novos rumos para a inclusão desde as diversidades e deficiências, até a inclusão das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) na escola formal, por mais que a escola esteja aberta para todos, ainda há que se discutir se esta escola formal vê o aluno como mais que aluno, se ela o vê como sujeito, se sai dos padrões elitizados, deixando de ver o aluno como aprendiz objeto. Pois ainda neste século se prima pela meritocracia que em si acaba sendo manipulada pela elite política das escolas, universidades e partidos, não esquecendo das instituições

financiadoras da educação, e por vezes ainda apresenta um modelo tecnicista no modelo da empresa, voltada a produção como um fim em si mesma, ou seja, um fim destinado a manutenção da lógica do capital.

De nenhuma forma, voltamos a dizer que desmerecemos a educação regular, formal das instituições, sua importância é fundamental, embora o seu objetivo deva ser sempre problematizado, o que queremos dizer é que também deve ser valorizado a educação que acontece por meio das pratica não formais. Uma educação não se sobrepõe a outra, mas pensemos num projeto em que ambas caminhem juntas, educação formal e educação não formal, onde os objetivos da educação não formal, a formação do sujeito e da consciência crítica e reflexiva esteja sendo pensada dentro da educação formal, que saia da teoria e da prática técnica, mas se constituam enquanto práxis.

Ao falarmos da educação formal não separada dos objetivos e práticas de uma educação não formal, lembramos uma ideia de Gramsci sobre o *Homo faber*, que não pode ser separado do *Homo sapiens*, e que é trazida por Ivana Jinkings (2008, p.9) na apresentação do livro, *A Educação Para Além do Capital* de István Meszáros. A intelectualidade do homem não é somente desenvolvida na escola, mas também e muitas vezes principalmente fora dela. Nas atividades desenvolvidas em comunidade, em família, com seus pares, na escola ou na rua, o homem tem a oportunidade de refletindo tornar-se filósofo, nas manifestações da palavra, da arte, do trabalho e da vida. Ao caminhar a estrada de uma pesquisa, nem todas as respostas nos são oferecidas, ao contrário, muitas indagações surgem a partir desta caminhada. Esse fazer-se homem, nas ações humanas, e mesmo a certeza de que essa atividade não finda, pois Freire dizia que “o homem é um ser em constante construção”, nos coloca à refletir todas as dimensões de aprendizado que podem se dar na vida humana.

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transforma-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não são só determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente – como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja; a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (VÁZQUEZ, 1977, p. 187)

Embora as atividades realizadas tenham pretendido desenvolver uma consciência de pertencimento dos alunos a ECFBV, e da comunidade assentada, como sujeitos que do presente ao futuro poderão ser os agentes transformadores de sua realidade, sempre que esta

se fizer necessária, por inúmeros motivos, dentre eles, o não cumprimento da lei no que se refere aos direitos aos quais todo sujeito é contemplado juridicamente e também na própria vida em suas singularidades e na vida em comum com seus semelhantes, enquanto humanidade ou enquanto classe, pode ser cerceadas no seu objetivo imediato, onde o futuro é que determinará o resultado do realizado hoje. Pretendemos levar em conta em nossa reflexão, o que diz Vázquez na citação acima, pois na análise dos resultados das atividades, só serão possíveis efetivamente, não nas determinações do passado, mas sim do futuro. Interpretamos que no futuro as atividades desenvolvidas hoje, poderão ser identificadas como práxis pelos sujeitos que passaram pela Escola do Campo Fazenda Boa Vista naquele determinado tempo em que se trabalhava com esta ação.

Acerca do conceito de práxis, muito se foi e ainda é pesquisado, desde Marx, Vázquez, Gramsci e Paulo Freire, são muitas as vozes que interpretam, e não somente isso, trazem contribuição para a discussão como diálogo permanente. Trazemos aqui uma citação de Berbel⁴⁵ (2007) em um artigo publicado na PUCPR, que discute essa questão de tornar a práxis realidade por meio da ação da problematização, a autora diz que:

A práxis é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora; para se atingir o nível da práxis é preciso ultrapassar o senso comum; é preciso superar o ponto de vista espontâneo e instintivo da consciência comum; alcançar o nível da práxis significa ascender a um ponto de vista objetivo e científico a respeito da atividade humana; a práxis implica, pois, em relação consciente entre pensamento e ação, entre teoria e prática; é pelo trabalho do homem que ele se eleva a uma concepção da práxis humana total; é pela práxis que o homem atinge o domínio sobre a natureza e sobre ele mesmo; a práxis constitui um instrumental para se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser; o nível da consciência da práxis equivale a um nível de consciência filosófica, para além do senso comum; e, a práxis constitui um instrumento de superação criadora e revolucionária do já existente. (BERBEL, 2007, p. 159)

Berbel (2007), nos diz que a práxis na medida em que ultrapassa o senso comum, vai superando o espontaneísmo, construindo um outro nível de consciência. Esta consciência por sua vez atinge então um nível ao que a autora chama de consciência filosófica, por isso a práxis aparece como um instrumento de superação que uma vez dentro do sujeito transcende como ação revolucionária.

⁴⁵ Para maiores informações acerca da metodologia da problematização o artigo completo está disponível em: <http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-323-TC.pdf>

O diálogo também explica uma relação de transcendência de um senso comum que quando despertados na ação da práxis torna-se uma possibilidade de transformação, seja no início a transformação das ideias, mais tarde das ações e quiçá do mundo, este mundo de seu entorno primeiramente, Paulo Freire (1994, p.115) diz que “[...] quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. E percebemos essa práxis num dado momento quando observamos e estudamos as relações da Professora A, comunidade assentada e seus alunos, crianças e jovens, o que tememos é o desaparecimento desta relação que envolve todas as partes, que ela fique a margem do “quase”, de um projeto de práxis que caminhou para o sucesso na sua construção inicial e foi interrompida por questões de cunho político administrativo do Município de Curitiba, onde a ECFBV e a comunidade do Assentamento 1º de Maio se encontram.

O afastamento da Professora A pode ter culminado na extinção do projeto de sujeito emancipado, um sujeito do-no e para o campo, para o mundo, onde os conhecimentos da escola formal urbana quando aplicados caminhavam junto com as práticas de currículo oculto, por meio dos projetos extracurriculares desenvolvidos não somente pela Professora A, como também pela comunidade, ambos em parceria por uma educação que almeja a qualidade social. È no mínimo um sentimento que nos desacomoda, perceber que esse projeto poderia ainda estar em desenvolvimento, contudo, nos parece que este, permanecerá no vocabulário descritivo do “quase”, das margens do real possível.

Falamos com propriedade acerca desta ruptura de um projeto de realidade educacional e também da prática do diálogo entre o formal e não formal, urbano e campo, currículo pronto e currículo construído com e pelo povo do campo, pois na comunidade do Assentamento 1º de Maio, um dos objetivos primordiais é o diálogo entre seus pares, pois é por meio desta dialogicidade que as decisões são tomadas, e outras questões vão surgindo, podemos dizer aqui de acordo com algumas falas de membros da comunidade e que estão contidas nesta pesquisa, que a prática de dialogicidade utilizada por eles, não deixa de ser uma metodologia de problematização, efetuando o exercício da práxis, como Berbel (2007) traz em seu artigo e que discute este exercício que toma por base esta metodologia. Esta, possibilita a observação do problema, discussão do mesmo, possível resolução e dele surgem assim outras problemáticas a serem discutidas, aí entra não só o diálogo em si, mas o diálogo filosófico, político, característico da atividade de práxis, contudo nos parece que é uma prática que ficará a exercício da comunidade-comunidade e não mais comunidade-escola.

Outra questão que apresentamos diante do estudo realizado, se dá na percepção de que há algumas questões não somente práticas, mas filosóficas e sociológicas, por exemplo, na mudança da nomenclatura Escola Isolada Fazenda Boa Vista, na qual esta era tratada legalmente ainda como escola rural, para Escola do Campo Fazenda Boa Vista, na qual inicia-se um processo que pede segurança de permanência da mesma no assentamento, pois é sabido e mencionado aqui, a questão dos fechamentos das escolas isoladas, e também que o que lhes asseguram a estarem inseridas no cenário das políticas públicas e educacionais para as escolas do campo é justamente deixar de ser uma escola rural ou isolada para uma escola do campo. Maria Antônia de Souza (2011, p. 32-33) em relação as diferenças entre o **rural** e o do **campo**, no que se refere as escolas pensadas pelos sujeitos do campo e as marcas da escola rural afirma que:

É importante notar que a característica da escola do campo está centrada em três aspectos: 1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. (...) A característica da escola rural assenta-se, por sua vez, em três aspectos: 1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de compromissos oficiais. (SOUZA, 2011, p. 33-33).

Trouxemos esta citação de Maria Antônia de Souza, pois nos preocupamos com algumas questões neste período que a escola muda de professora, dentre elas estão: a) Nesta transição da nomenclatura que a escola passa a ter de “isolada” que aqui pode ser caracterizado como o **rural** para o nome **do campo**, algumas características entre esses dois conceitos, de um para o outro podem se perder, pois o que se mantinha como gestão democrática, função e ação atribuída pela secretaria municipal à própria professora atuante até o ano de 2013, que fazia com que a comunidade assentada tivesse participação ativa na escola, poderá se perder se a prática não for mantida pela nova docente ou pelos (as) novos (as) docentes, nos anos que virão; b) organização do trabalho pedagógico para além do conteúdo do currículo formal, bem como a própria ação característica de uma educadora não formal para com as crianças, e comunidade, o que chamamos durante todo este texto de **currículo oculto**; c) o distanciamento entre o conteúdo com a realidade poderá vir ocorrer; e por fim o espaço poderá vir a ser ignorado no âmbito da formalidade educacional das tarefas e compromissos.

Assim analisamos não de forma a dar um diagnóstico, mas de fato uma possível realidade do que poderá acontecer, de que o inverso pode se dar nesta situação, fatores da escola rural, podem se tornar mais visíveis no processo educacional da escola hoje, a escola do campo, no Assentamento. Uma pergunta que fazemos, é como os sujeitos do campo se posicionarão diante deste novo cenário possível? Mas aí a amplitude do processo daria margem para uma continuidade desta pesquisa adiante. Pensamos é que para garantir a continuidade da práxis pedagógica na ECFBV, é preciso levar em consideração questões inseridas no PPP da escola que foi escrito pela secretaria de educação municipal de Curitiba junto da comunidade do Assentamento 1º de Maio, como levar em consideração o povo do campo no seu contexto político, cultural e os fatores ligados ao trabalho dos pais na terra e na pecuária que por sua vez influenciam a educação.

A Dr^a María Rosa Palazón Mayoral, uma mexicana que pesquisa acerca do conceito práxis em Vásquez, pode nos auxiliar a compreender o pensamento que nos preocupa e que está citado no parágrafo que escrevemos acima, sua citação diz que:

Se a práxis é a atividade prática adequada a fins –algo deseja mudar e algo conservar–, ostenta um caráter teleológico. Como a história não é explicável mediante a combinação de condições invariáveis (que mantém em equilíbrio ou desequilibram as sociedades), nem se desenvolve universalmente pelas mesmas fases, faz-se mister que a ação se sustente em teorias com uma orientação ou finalidade (que jamais deve alienar-se das necessidades primárias e imediatas, porque então operaria como especulação parasitária). Se se alcança um certo nível de êxito, os pressupostos teóricos não terão sido de todo falsos (não confundir a práxis com o sentido pragmático do êxito ou do fracasso dentro de umas e mesmas condições insociáveis ou anticomunitárias). O marxismo é distorcido quando se reduz a uma manifestação do pragmatismo, ou seja, o destinado a obter, sem importar os meios, algumas metas pessoais dentro de regras negativas. (MAYORAL, 2007, p. 8)

Então se analisarmos a nossa pergunta: Como os sujeitos do campo se posicionarão diante deste novo cenário possível? Levando em consideração que estes sujeitos são do campo e militantes do MST. Pois estes foram construídos no movimento social, então, nos amparamos para tentar esboçar uma resposta, numa citação de Mayoral (2007), onde diz que teremos um panorama de continuidade de uma práxis pedagógica no futuro somente se houver planejamento das ações dando continuidade numa educação não formal, fora da escola, das salas de aula, às quais não se tem mais acesso.

Se há na práxis algo que se queira mudar e algo que se queira conservar como a autora analisa, mesmo diante das condições que se encontram a comunidade assentada,

poderão, quem sabe, não deixar-se vencer pela alienação de uma castração do seu planejamento, diante da eliminação da figura da professora A, na formação dos sujeitos aos quais queriam emancipados. Não poderão aí negar-se na sua própria práxis acreditando no fracasso ou no êxito exercido pelos meios de controle de determinadas instituições que refletem na condução de um projeto de vida com qualidade social, no qual a escola era protagonista em sua visão.

A escola poderia ser um meio, mas não analisando-a como um fim em si mesma, mesmo diante do seu valor de formação. Pois é em Freire, que sabemos que a escola sozinha não transforma a sociedade, e tão pouco a sociedade se transforma sem ela. Retomá-la como parte de sua identidade de povo do campo e poder trabalhar com ela os seus valores e desenvolver o que acreditaram no PPP, sem dúvida seria dar continuidade no que planejaram, mas quando isso não ocorre por motivo de forças legais que obrigam o planejamento mudar de curso, a práxis pode ser pensada e exercida para além da instituição escolar.

Vázquez (1977), analisa a práxis em Marx descrevendo o problema como atitude humana que pode ser transformadora, tanto da natureza quanto da sociedade. Desta forma a filosofia se torna consciência, que para Marx é fundamento teórico e instrumento. Essa relação que se dá entre teoria e práxis na visão marxista é prática e teoria na medida em que a teoria é como uma espécie de guia da ação, que vai moldando a atividade realizada pelo homem. A atividade, em particular a revolucionária, é também teoria na medida em que a relação existente é tomada de consciência. Por tanto, há para Marx a necessidade das duas, teoria e prática para que aconteça uma filosofia da práxis.

[...] a teoria, por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva – um ‘poder material’ – quando é aceita pelos homens. (VÁZQUEZ, 1977, p. 127)

Fica claro, que a teoria no momento em que tenta ser filosofia sozinha, não se torna práxis, da mesma forma que a prática pela prática não é possível de ser realizada como práxis. Há por tanto, a necessidade da união da prática e teoria, uma vez que estas, unidas, despertem a consciência dos homens e daí aconteça alguma transformação que chamamos de revolução. Nem mesmo a simples união de teoria e prática é por si só práxis se não internalizada no homem modificando seu modo de pensar, sua maneira de agir e a partir desses, resultando numa ação consciente diante do novo mundo que se instala para este ser humano quando utiliza-se destas ferramentas para filosofar e agir.

Após a realização de uma práxis consciente, esta que Vázquez (1977), apresenta como a passagem da filosofia à realidade, dá-se início para que se ocorra uma verdadeira práxis, a necessidade da mediação do homem no mundo, ou seja, o autor esclarece que é preciso a aceitação de uma teoria, e esta necessita ser escolhida com consciência, para que se dê a condição essencial de uma atividade transformadora. A prática radical para Marx, é aquela que “[...] ataca o mal pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem” (*apud*, Vázquez 1977, p. 128). Sempre que esta realidade de mediação se faz presente, há para o autor a situação de particularidade histórica em questão, no caso, os proletários. Quando se dá a passagem da teoria para a prática e esta se estende como práxis num princípio revolucionário, ocorre para Vázquez (1977) a emancipação total do homem.

Inspiro-me nas palavras de Ademar Bogo, quando diz que “embora a interpretação da realidade exija determinação e esforço, de nada valerá se não nos propusermos a transformá-la” (BOGO, 1999, p. 106). Assim analisamos e interpretamos a práxis de um determinado tempo histórico no contexto que nos propusemos a investigar, dialogamos com os sujeitos envolvidos com o nosso objeto de pesquisa, observamos e vislumbramos um possível futuro para a escola juntamente às crianças envolvidas de acordo com os dados que coletamos até aqui, porém, mais que interpretar esta história percebendo-a na margem de uma possível continuidade, haja vista seu rompimento, tanto no processo educativo e agora o que provavelmente levará ao rompimento completo até mesmo da própria escola, sentimos como pesquisadores e como educadores, que nosso papel não acaba aqui, há ainda tanto a se caminhar para colaborar numa possível transformação, e acreditamos que é pela reflexão, pelo diálogo, colocando a educação do campo, as escolas dos assentamentos em pauta nas pesquisas, nas rodas de conversa com nossos pares, na universidade, com as lideranças na educação, é que poderemos contribuir para o seu crescimento enquanto escola de educação com qualidade social para todos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS:

Como pesquisadora e professora, estar diante da atividade de mergulhar filosoficamente na prática diária da educação, não é uma atividade fácil, na qual extrair a nossa verdade, e de que forma ela se encontra no íntimo das práticas que realizamos, dizemos contudo, que não é porém, uma tarefa impossível. Esta atividade de dialogarmos com nós mesmos é algo que precisaria acontecer com maior frequência, se não, o tempo todo, pois não há como lançarmos uma tênue ideia do que estamos realizando, e nos convencer de que isso é práxis, não há definitivamente como realizar esta, sem nos questionarmos, para que faço isso? porque digo que penso assim? quais serão os resultados da minha ação? São muitas as perguntas que se realizadas nos direcionam para a filosofia da práxis, e quem sabe é nesta “dialogicidade” como dito por Paulo Freire, que será possível ver um outro mundo, mais digno e amplo de educação com qualidade social, na diversidade e também levando em consideração as singularidades dos vários sujeitos no mundo.

Uma questão que nos preocupa e nos leva a pensar esta mudança no quadro docente da Escola do Campo Fazenda Boa Vista no município de Curitiba-SC, também está relacionada com as questões de educação formal e não formal e principalmente de currículo, pensamos se com o afastamento da professora A, não graduada, mas educadora sem dúvida, ainda ocorrerá o compromisso social com a comunidade assentada, levando os valores do movimento social ao qual estão inseridos, e dos sujeitos do campo para o trabalho na escola, se acontecerá, no compromisso com a cultura do povo do campo enquanto assentados a participação da comunidade nos processos decisórios da escola. Um rompimento no modelo de gestão “quase” autogestionária que se desenvolvia na ECFBV continuará acontecendo? Outra pergunta que fazemos é acerca do currículo da escola, o qual chamamos aqui de “currículo oculto”: Haverá a continuidade desta prática, que está à desenvolver-se ao longo dos anos, aquela que pretendeu ao longo caminhar como ação para uma transformação da pedagogia desenvolvida na escola de assentamento?

Aproveitamos para ressaltar, que é neste sentido que trouxemos o campo, por meio do objeto da escola e dos professores de um assentamento da reforma agrária, para dentro de nossa pesquisa, pois para analisar a práxis destes educadores, foi necessário antes de tudo conhecer o espaço em que se deram essas relações. Sentar na varanda e dialogar com eles no seu fazer comunitário que envolve ao mesmo tempo educação e trabalho, escola e vida. Foi também necessário nos impregnarmos da mística por fim de nossa análise para compreendermos que a caminhada não acaba numa escrita oriunda de pesquisa acadêmica, é

muito maior que isso, pois a educação nos enfrenta chamando-nos “e aí?” paramos por aqui? E como sujeitos que ouvimos este chamado místico para além dos títulos e das escritas nos desacomodamos outra e outra vez.

O que sinto expressar, mas ao mesmo tempo também considerando o lado bom, é que muitas vezes essa catarse só acontece quando chegamos ao mestrado, ao doutorado, porém, quando falamos do lado bom, é no sentido de que enfim nos deparamos conosco a tempo de repensar, de refletir, e assim contribuir de alguma forma para a educação. Ocupamos diversos lugares no processo educacional, somos professores, gestores, orientadores, líderes sindicais, e, no entanto este processo de entendimento do que estamos realmente fazendo dentro destes lugares mencionados precisam ser pensados em sua filosofia, no sentido de que consigamos realizar a diferença que queremos no mundo.

Sabemos que expressamos sentimento nas reflexões deste último capítulo, e salientamos que ao fazer isso nos responsabilizamos em sair de todo e qualquer padrão positivista ou formal que as construções acadêmicas apresentam, distanciando a análise dos dados de uma forma que apenas conte o que se viu e ouviu, pois esta análise está além de uma descrição subjetiva, ela é sim subjetiva ao ponto de vista de um ou outro leitor, mas há objetividade também no sentimento, é uma emoção que se instala, no desejo de contribuir para que a educação destes povos seja reconhecidamente melhorada, no que diz respeito às leis pensadas para a educação do campo e seus sujeitos e no cumprimento dessas. E ainda, que toda lei, toda modificação legal, todo investimento, proposta de educação seja pensada não só para os sujeitos professores e integrantes dos movimentos pela educação nos assentamentos, mas de fato seja pensada com eles.

Sabemos que a efetivação de uma outra professora se deu por conta da legislação municipal que pedia o preenchimento da vaga na ECFBV, por um profissional que fosse graduado, mas também há o conhecimento do valor que o magistério profissionalizante tem na prática de sala de aula e que poderia ter garantido a permanência do trabalho da Professora A, moradora do assentamento, se este fosse oportunizado e incentivado à esta.

João Monlevade (2008, p. 137) diz: “Firmou-se, então, a convicção de que a formação ideal para as professoras de crianças até dez anos seria em cursos de nível superior, ficando o Normal confinado ou para as cidades menores, onde ‘faculdades’ eram inviáveis [...]”, mas dessa forma o autor também chama a atenção para o fato do curso Normal passar ser assim um “curso em extinção”. Com base nesta fala podemos entender a discriminação pelo curso normal de magistério e perceber que ele não tem a força suficiente e “legal” para manter professores com esta formação atuando nas salas de aula, o que é o caso da Professora

A na ECFBV, embora este “legal” sempre fique a margem do é ou não é, ou como diz o professor João Monlevade, “até quando” este curso ficará no impasse de sua validade e desta forma conforme as situações e contextos o curso vai sendo aceitável ou descartável. Monlevade (2008) fala também que a formação inicial em nível superior, hoje recomendada na legislação e que tem se tornado tão almejada pela sociedade e pelos educadores, ou acaba se dando de forma medíocre em cursos de pedagogia, que em sua maioria são em instituições privadas, ou se quando são oferecidos com excelência em algumas instituições, na maioria pública, acaba ocorrendo um grande desperdício de esforços.

Então se descartamos a visão legal do contexto explicitado pela administração no município de Curitiba, de que a falta de graduação foi o que realmente impediu a continuidade do trabalho da militante assentada na ECFBV, podemos considerar que havia uma possibilidade de que por meio de uma documentação esclarecedora ao Ministério da Educação, diante do trabalho apresentado e do contexto real da escola, a Professora A, quem sabe até mesmo em conjunto com a(s) professora(s) vindas da escola urbana, pudessem continuar a desenvolver sua práxis pedagógica, unindo o currículo formal com os valores do movimento social, e da comunidade em sua pedagogia da terra.

Ficar à margem da possibilidade de uma práxis pedagógica, ou seja chegar lá e ter que retroceder involuntariamente, neste momento, lembrando de todo esforço histórico e social numa ação de luta por uma escola dentro do assentamento até meados do ano de 2013, e depois desapegar-se no sentido de afastamento real da transformação não só pela educação mas com a educação é um fator enfraquecedor da identidade de escola do campo, enquanto não se retoma o projeto de escola que definiram anteriormente em seu PPP e em sua vida comunitária de movimento social.

Munarim (2010) fala da identidade da escola do campo como uma definição que não é exclusivamente pela sua situação espacial, urbana, ela muito mais que isso, é definida pela sua cultura, nas relações sociais, ambientais e do trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam. Então quando falamos que a práxis pedagógica ficou à margem de uma possibilidade, é no intuito de chamar atenção exatamente para o que Munarim (2010) esclarece quanto a identidade de uma escola do campo, pois a ECFBV, hoje, só é uma escola do campo devido a sua situação espacial, e porque as crianças que às frequentam são crianças filhas e filhas das famílias do campo.

O seu currículo é “vencido” e trabalhado de acordo com o que se faz também numa escola urbana, os conteúdos formais estão presentes, aquilo que a demanda da secretaria de educação municipal solicita e acompanha por meio dos cursos de formação continuada, mas

nos perguntamos: E quanto à formação dos sujeitos ominilaterais, sujeitos emancipados, críticos e reflexivos, um projeto presente no PPP elaborado com a comunidade assentada, como fica? Percebemos que fica à margem da possibilidade da práxis que foi desenvolvida por tempo determinado e interrompida para o cumprimento da legalidade dos concursos públicos que efetivaram uma outra professora para atuar com as crianças da ECFBV.

O projeto de escola antes sonhado e elaborado perdeu-se no processo legal dos afastamentos e preenchimentos de vagas, porém, permanece na história do processo de formação desta escola, pois todos são sujeitos históricos. Sem querer diagnosticar ou apontar verdades, e soluções, pois estes conceitos são complexos para tomarmos como parâmetro de interpretação, mas queremos dizer que “faltou” o olhar carinhoso para manter uma moradora, educadora formada pelo magistério, que embora ainda não fosse graduada em pedagogia, aquelas formais, que validam o ingresso por concursos públicos, que garantem a permanência dos professores e professoras nas salas de aulas.

Fica aqui esta inquietação de contribuir para o pensar e repensar as políticas educacionais, de forma que atendam também essas realidades, nos seus contextos, onde mais que impasses administrativos são situações que envolvem valores históricos, sociais, culturais aos quais essas escolas que vão sendo esquecidas nos interiores dos estados, têm suas práticas negadas, e não são vistas em seus aspectos de coletividades e singularidades. A luta em sua militância que ora foi vitoriosa e trabalhou para a formação dos seus sujeitos que uma vez no mundo tivessem os conhecimentos técnicos formais e os que chamamos de informais, dentro dos valores culturais e sociais, mais uma vez, como em muitas histórias reais, foram engolidos e submetidos ao poder do Estado. Restando como fagulha animadora a práxis por meio da mística, fora das práticas de sala de aula, nos dias em que a comunidade se reúne no diálogo, na fé por um outro tipo de realidade social, e trabalham, cantam, dançam e gritam os seus sonhos.

Se pensarmos no que diz o filósofo mexicano, que “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de distintos modos; do que se trata é de transformá-lo” (Sánchez Vázquez, 2003: 164), podemos dizer que, passando a fase de interpretação e análise do nosso objeto de pesquisa e desta forma, saindo segundo Vázquez, da condição de filósofos, pretendemos que este trabalho possibilite caminhar para além dos diálogos, embora também seja o diálogo uma maneira de iniciar transformação, mas que juntos, educadores, possamos nos reunir para sugerir o amparo que estes povos do campo, nos assentamentos, e seus militantes, professores, educandos, crianças e jovens precisam das políticas elaboradas por que tem esse poder, e que esse mesmo poder, porque de fato ele é, quando passa do papel à

ação, seja elaborado e pensado com estes sujeitos do campo e mais que construído juntos sejam garantidos na continuidade dos anos, e sempre reformulados, transformados, refletidos, quando se fizer necessário.

Se a comunidade em seu projeto de homem emancipado requer a ação da práxis para obter um resultado, esta práxis se torna intencional como entendemos em Vázquez (1977), e se ela é intencional, há duas questões. Uma, segundo o autor, é a [...] medida em que a intenção do sujeito está presente no objeto [...] e a segunda é [...] qual o papel desse sujeito prático na avaliação do resultado [...] almejado. Sendo assim consideramos que sendo o objeto da práxis os alunos da ECFBV, na prática e teoria que se realizava havia concomitantemente objetividade e subjetividade, trazendo a educação formal e não formal para a sala de aula, a intenção em sua medida de agir em prol da emancipação dos sujeitos estava presente em sua totalidade, pois trabalhava com todas os fatores mencionados. E na segunda questão, que se refere o autor sobre o papel deste sujeito que intenciona a práxis, o sujeito (Professora A), avaliou o resultado como algo que realmente ficou a margem de uma possibilidade, devido aos fatores que relacionamos ao longo deste texto, sentindo-se pelo poder público, interrompido de prosseguir com o seu planejamento de formação pela práxis.

Baseado no conceito de Vázquez, sobre a práxis, pensamos que esta ação para que continue exercer sua força de movimento, deve acontecer para além de um só seguimento, a escola. Sabemos que por meio da mística ela também acontece, mas que se dê também na política de construção dos sujeitos nas reuniões coletivas, no trabalho com a terra, nas relações de mercado, no convívio diário dos sujeitos assentados.

Então para que se dê a emancipação, presente nos objetivos estabelecidos em diálogo e que partiram da filosofia, da teoria, e foram constituídas no PPP da ECFBV pelas famílias do assentamento, pais das crianças, alunos da escola, há de se realizar uma revolução na sua particularidade contextual, uma vez que rompido o processo formador presente na ação da professora A, o que se poderia realizar é um outro projeto de práxis fora da instituição formal “escola”, tornar a atividade da práxis algo que o homem não possa arrancar da sua ação, uma vez que esta se instale na subjetividade dos sujeitos, no seu convívio, e esteja presente na consciência coletiva e singular de cada ser, em tudo o que se pensa, diz e, por conseguinte, realiza na sua objetividade. Que não seja o fato da castração por poder político, o motivo de deixar à margem da história a possibilidade da práxis.

Quando falamos na possibilidade de criar um projeto onde à práxis esteja contemplada fora da escola, não queremos excluir a escola do processo de educação, falamos nisso devido o fato de estar a ECFBV hoje sem amparo do poder público, um local onde infelizmente

caminha segundo os moradores do assentamento para a extinção, pois é segundo a fala deles também, que ouvimos acerca dos horários desencontrados e sem compromisso da pessoa que esta a frente da escola. Em uma de nossas visitas encontramos a escola vazia em horário de aula, o mato alto, os vidros quebrados, a professora ausente, o parque sem condições de uso pleno, portas e janelas trancadas, a merenda chegando sem alunos para consumir. Infelizmente a professora nova não apareceu para que pudéssemos dialogar gostaria muito de poder ter escutado o que ela teria a dizer, sobre o seu trabalho o seu lado da história, o seu plano para as crianças que trabalha no dia a dia, enfim, qual o seu pensamento acerca da educação do campo num assentamento da reforma agrária.

A comunidade reclama que não acontece mais encontro de pais, comemorações escolares, místicas teatral, os próprios pais também parecem não se engajar mais com o cuidado da escola, um processo de finalização prematura de um projeto de educação um dia sonhado e escrito no PPP acontece na ECFBV. Um jovem que encontramos na nossa última visita ao Assentamento 1º de maio, que um dia também foi aluno da escola, nos contou que segundo um Frei de uma determinada Igreja do município, a Escola do Campo Fazenda Boa Vista, tem previsão de extinção já para o ano de 2015. O jovem disse ainda que o município pretende financiar transporte para que as crianças voltem a frequentar as escolas urbanas como acontecia antes de terem a escola no assentamento.

A professora A relatou que muito em relação à educação está se perdendo dentro do Assentamento 1º de Maio, ela diz: “As crianças estão perdendo o convívio com o movimento, hoje se trabalha de forma individual e não mais coletiva” (PROFESSORA A)⁴⁶. Desta maneira o que percebemos é que realmente o processo de educação que um dia aconteceu na práxis pedagógica ficou a margem da continuidade. Não somente devido à troca de professores, haja vista que este foi um dos fatores principais da mudança na educação escolar das crianças do campo, mas a própria comunidade em sua organização, não conseguiu se engajar com a continuidade do processo deducional, pois a organização compreende muitas formas de estruturação num assentamento, e o que se apresenta a nós, neste ano de 2014 é que apenas o sucesso organizacional agrário juntamente a família, está em perfeito e próspero funcionamento.

A ideologia de militância do MST começa a se perder em algumas das famílias, e em outras ainda se apresenta de forma presente e forte, apesar do negócio de cada família prosperar a professora A nos contou que lideranças municipais dizem a eles a seguinte frase:

⁴⁶ Entrevista concedida no dia 28 de outubro de 2014 no Assentamento 1º de Maio.

“Agora, vocês tem que colocar em suas cabeças que são produtores, comerciantes do campo, fazendeiros e não são mais ‘sem terra’, comecem a se ver diferente”, essa frase para ela e para a sua família é inconcebível, pois ela relata que uma vez militantes sempre serão militantes e é preciso manter viva a chama dos valores de cuidado, amor e sentimento de pertença pela terra. Por isso ela acredita que a mística é uma forma de manter vivo os valores do movimento social, não somente com as crianças mas com toda a comunidade.

Deixamos aqui, o desejo de ir adiante nesta pesquisa, quem sabe num doutoramento onde continuaremos a pensar sobre essas questões que poderão ser mais um passo para analisar na dimensão da práxis as práticas que vem acontecendo nas escolas de assentamento, nas escolas do campo do Brasil e ou Latino América.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de L.P. & TELLO, César. **ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS NO CAMPO DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL**: Mercado de Letras, Campinas SP. 2013.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs). **Educação e movimentos Sociais: Novos olhares**. 2ª edição: Alínea, 2010. SP.

ARROYO, Miguel G. CALDART; Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Org). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 5ª edição. RJ.2011.

_____. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. *Apud* RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês, trabalho e educação. 2ª edição: Expressão Popular, SP. 2013

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro: representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200014&lng=es&nrm=iso&tlng=es Acesso. 22 de outubro de 2013. 16h27

BALL, J. Stephen; MAINARDES. Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**: Cortez, 2011. SP.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Sigmund. **Em Busca da Política**. (Trad. Marcus Pechel): Jorge Zahar, Rio de Janeiro. 2000.

BEHRENS Marilda; ENS Romilda, Dilmeire VOSERGRAU. (Org). **Discutindo a Educação na Dimensão da Práxis**: Champagnat, Curitiba. PR. 2007. (Capítulo de Neusi Ap. Navas Berbel.)

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa**: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 129-145, jul./dez. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a10v28n2> Acesso: 22h59.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e Espiritualidade**. Editora: Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda: Razões e Significados de uma Distinção Política**: UNESP, São Paulo. 1989.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**: Memorial das Letras. Salvador, 1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**: Brasiliense. 1ª edição, São Paulo. 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Caderno de Ensino e Aprendizagem: Matemática 1 (Programa Escola Ativa)**. 2ª. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CALDART, Roseli Salete PEREIRA; Isabel Brasil. ALENTEJANO; Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo:** Expressão Popular, RJ/SP. 2012.

_____**Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S. & MOLINA, M.C. (Org.) **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____**Roseli Salete. A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO.** Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 31 de outubro de 2013. 20h38.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro : a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária /** Samuel Pereira Campos. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.
Disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/samuelletramento.pdf>

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política:** Papirus, Campinas. SP. 1986.

_____**Educação, Economia e Estado de Base:** Superestrutura relações e mediações: Cortez, SP. 1987.

CARON, Lurdes. **Palestra: Espiritualidade do Professor e da Professora,** CNBB, Brasília, 1999.

CASTORIADIS, Cornélius. **Figuras do Pensável.** (Trad. Eliana Aguiar): Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2004.

CASTRO, Luís Felipe; SILVA, Hélio. **Questões e Contradições da Educação no Brasil** In: RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação.** 2ª edição. Editora Expressão Popular, SP, 2013.

CHAGAS, CRISTIANE VIEIRA. **VIVÊNCIAS E DESEMPENHOS DO EDUCADOR SOCIAL: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS.** Porto Alegre -2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp036059.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2013. 21h21

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um Estudo sobre seu Pensamento Político.:** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo:** Cortez, 11ªed. São Paulo. 2005.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhido: L&PM, V.II.** Educação e Políticas, Porto Alegre, 1991.

_____**Aprender a dizer a sua palavra,** disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAANxYAB/aprender-a-dizer-a-sua-palavra-ernani-fiori>

FREIRE, Paulo. **Extensão Ou Comunicação?** 2ª edição: Paz e Terra, RJ. 1975.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed.: Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1987.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** (b) 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra:** Fundação Petrópolis, 2ª edição. SP. 2000.

_____ **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade:** Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29. Disponível em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas:** Guanabara Koogan, Rio de Janeiro. 1978.

GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do Campo. Epistemologias e Práticas:** Cortez, São Paulo. 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e o Educador Social.** Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p. Resenha de: Dinora Tereza Zucchetti. In: Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 137-138, jan./abr. 2012 Disponível em: <file:///C:/Users/Debora/Downloads/9299-39614-1-PB.pdf>. Acesso: 21 de julho de 2014. 01h18.

GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 5). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso: 24 de julho de 2014.

GOMEZ C, Victor Manuel. **Visión crítica sobre La Escuela Nueva en Colombia.** Revista Educación y Pedagogia Nos. 14 y 15. pp. 280-306. 1993. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5592/5014> acesso em 02/05/2011. Acesso: 21 de julho de 2014. 01h25.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A Pesquisa Científica e a Abordagem Quantitativa e Qualitativa.** IN: GONZAGA, Amarildo Menezes. (Org.). Abordagens sobre a pesquisa científica. Manaus. Centro Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas.BK, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** . Trad. C. N. Coutinho et al. v. 3, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HEIDRICH, Gerson da Silva. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular:** USP, SP 2008 Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/pt-br.php> Acesso: 31 de outubro de 2013. 19h31

KOLLING, E. J; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. In Caldart, Roseli Salete. (et al) capítulo: Educação do campo. Dicionário da Educação do Campo: Expressão Popular. SP. 2012. p. 257-264.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. (Trad. Cecília Neves e Alderico Tolíblio). 6ª reimpressão: Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1995

_____**La Crise des Temps Modernes**. Paris: Les Éditions de la passion, 2003 Disponível em: (http://www.cchla.ufrn.br/ppgfil/mestrado/dissertacoes/rafael_lucas_de_lima.pdf)

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Política Educacional e educação do Campo: Um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – município de Pedras Altas – RS**. Dissertação de Mestrado: UCPEL, 2008. Pelotas. RS. Disponível em: http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=181 Acesso: 28 de outubro de 2013. 17h29.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: Alínea, Campinas, SP. 2008.

_____**Mario Alighiero. História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias**. Ed.Cortez/Autores Associados. 3ª Edição. 1997.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. (Trad. de Frank Müller): Martin Claret, São Paulo. 2006.

_____**O Capital**. Vol.01: Boitempo, Trad.: Rubens Enderle. São Paulo. 2013.

MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. **O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas**: Biblioteca Digital do IPB Escola Superior de Educação EduSer - Revista de Educação EduSer - vol. 4, nº 1. 2012. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:bibliotecadigital.ipb.pt:10198/7726>. Acesso. 21 de julho de 2014. 22h16.

MAYORAL, Palazón María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8 Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>.

MEDEIROS, Evandro Costa de. **A Dimensão Educativa da Mística Sem Terra: A Experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”** tese de doutorado defendida em 2002 na UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83253/184434.pdf?sequence=1>

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. (Trad. de Isa Tavares): Boitempo, SP. 2008.

MOCHCOVICH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**: Ática, 1990. SP.

MONLEVADE, João; SILVA, M. Abadia da. **Quem Manda na Educação No Brasil?** :Idéia, Ceilândia. DF. 2000.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Normal de nível médio: Atual e prioritário, até quando?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MUNARIM, Antônio. Revista do Centro de Educação. Caminhada, UFSM, 2008, volume 33, nº 01. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>.

_____ **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Revista: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia (orgs). **Educação do Campo**. Reflexões e Perspectivas: Insular, Florianópolis SC. 2010.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (orgs). **Educação para o Campo em Discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa**, Gepec-Premier. São José, 2011.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3.ed. ver:Cortez, São Paulo. 2004.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: Um estudo de caso da AEPPA**. Tese de Mestrado: UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72141/000882135.pdf?sequence=1>
Acesso: 17 de Novembro de 2013. 16h16.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**: Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1977.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (**PRONERA**) MANUAL DE OPERAÇÕES. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA/INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. Edição Revista e Atualizada. Brasília, abril de 2004/ (Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 ABRIL de 2004). Disponível em:

http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf Acesso:15 de outubro de 2013 21h49

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES: Conselho Escolar e a educação do campo / elaboração Regina Vinhaes Gracindo. [et. al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 91 p. : il.). 1. Educação no campo. 2. Escola rural. I. Gracindo, Regina Vinhaes. II. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

PPP. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** Da Escola do Campo Fazenda Boa Vista. Curitiba. SC. 2010.

PROJETO BASE/Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**, (Programa Escola Ativa). 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Debora/Downloads/escola_ativa_projeto_base.pdf

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **PROJETO DE LEI Nº 8.035-B DE 2010**. Câmara dos Deputados - Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania - Redação Final, Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho E Educação: Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/Fins Da Formação Humana**: Expressão Popular, São Paulo. 2010.

_____. **Política Educacional para Populações Camponesas: da Aparência à Essência** Revista Brasileira De Educação V. 18 N. 54 Jul.-Set. 2013.

ROSA, Geraldo Antônio da. **Educação Popular em Assentamento do Movimento dos Sem-Terra: Inclusão, Vez e Voz dos Segmentos Populares**. 2013. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2900/pdf>

RUSSCZYK, Jaqueline. **Práxis Pedagógica: Modo de vida da juventude rural e Ensino de Sociologia**. Tese de Doutorado: Série PGDR, nº63. Porto Alegre 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/pgdr/dissertacoes_teses/arquivos/doutorado/PGDR_D_63_JAQUELINE_RUSSCZYK.pdf Acesso: 21 de julho de 2014. 20h51.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Ed.3ª: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 348 p

SOUZA, Maria Antônia de. **A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção?** Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Munarim, Antonio; Beltrame, Sônia; Franzoni, Soraya e Peixer, Zilma Izabel: (orgs.). Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**: Vozes, Petrópolis. RJ. 2006.

_____. (org.) **Práticas Educativas do-no Campo**: UEPG, Ponta Grossa. PR. 2011.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **A Mística No Mst: Mediação Da Práxis Formadora de Sujeitos Históricos**. Araraquara-SP. Tese de doutorado. Março de 2012. Disponível em: http://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_b3b44862ad0f149242cee0592bdfa8e9/Detail

TELLO, César. (coord.y compilador) **EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: POSICIONAMENTOS, PERSPECTIVAS Y ENFOQUES**. Ed. Mercado de Letras. Campinas. SP. 2013.

TOMAZI, Gilberto. **Mística do Contestado: Mensagem de João Maria na experiência religiosa do Contestado**: News Print. Xanxere, SC. 2010.

TORRES, Rosa Maria. **Alternativas dentro de La educación formal: El programa Escuela Nueva de Colômbia**. Perspectivas, nº 84. Paris:UNESCO, 1992. pp. 1-14. Disponível em: http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf acesso 02/05/2011.
http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_150.php

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**: Atlas São Paulo, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. 4ª edição: Paz e Terra, RJ. 1977.

_____. **A tiempo y a destiempo**. Antología de ensayos : Fondo de Cultura Económica, México. 2003.

WILLIAMS, R. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. In Caldart, Roseli Salete. (et al) capítulo: **Educação do campo. Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão Popular. SP. 2012. p. 257-264.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A Pesquisa Acadêmica no Século XXI: Uma Análise da Ciência Frente aos Conceitos de Público e Privado**: Mercado das Letras, Campinas. SP. 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2ª Ed. (Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro): Graal, Rio de Janeiro: 1985.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos: Outras Pedagogias**: Vozes, Petrópolis, RJ. 2012.

Benevides, Mesquita. **Educação para a democracia**. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria Netto. **A BÚSSOLA DO ESCREVER: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**: 3ª ed. Editora: Cortez, São Pulo. SP. 2012.

CALANZAS, Julieta. **Para compreender a Educação do Estado no meio Rural: Traços de uma trajetória**. In: RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês, trabalho e educação. 2ª edição. Editora Expressão Popular, SP. 2013.

CORREIO LAGEANO ONLINE: Disponível em: <http://www.clmais.com.br/informacao/24085/>

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci Um estudo sobre seu pensamento político**. Editora: Civilização Brasileira. RJ. 2012.

DUPUY, J. -P. **Libéralismeet Justice Sociale**: Hachette/Pluriel, Paris 1997.

GIDDENS Anthony. **Mundo em Descontrole**. (Trad. Maria Luiza de A. Borges). 3ª Ed: Records, São Paulo. 2003.

GHON, Maria da Glória. **Educação não-Formal e Cultura Política**. 3ª edição: Cortez, 2005. SP.

GRAMSCI, **A Concepção dialética da história**, São Paulo, Civilização Brasileira. 1991.

_____. **“Americanismo e Fordismo”**. In: **Maquiavel: a política e o Estado moderno**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1968.

_____. **A. Escritos Políticos: A Universidade Popular**. Vol. 1. p.103: Lisboa, Seara Nova.1976. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Gramsci,%20Antonio/escritos%20politic os%20volume%20i.pdf>

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**: L&PM, (Trad.: Dario Canali). 16ª ed. Porto Alegre. 2001.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 5ª ed. São Paulo, Loyola, 1992.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto Comunista**. Comentado por Chico Alencar: Garland, Rio de Janeiro: 1998.

MONLEVADE, João. Educação Pública no Brasil: **Contos e Descontos**: Idea, 2ª Edição. Ceilândia. DF. 1995.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RUARIS SEM TERRA. **Construindo o Caminho**: MST. SP. 2001.

MUNARIM, Antonio. **O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo**. Marco Social, Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 8-11, jul. 2010.

SAMERARO, Giovanni. Gramsci e a Sociedade Civil: Vozes, Rio de Janeiro. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Polêmicas do Nosso Tempo**. 31ª ed: Autores Associados, São Paulo. 1997.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**: Autores Associados. Campinas, SP. 2011. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/92640252/Pedagogia-historico-critica-primeiras-aproximacoes-Dermeval-Saviani> Acesso: 10 de setembro de 2013 21h14

VALLE, Ione R e RUSCHEL, Elizete. Universidade. **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocracia**. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf> Acesso: 01 de outubro de 2013.

VALLE, Ione R. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. São Paulo 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>. Acesso: 22 de julho de 2014. 01h40.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (Org.). **Escola e Movimento Social: Experiências em curso no campo brasileiro**: Expressão Popular. São Paulo. 2011.

ANEXOS

FOTOGRAFIAS DO ACERVO DA ECFBV



PROFESSORA, PAIS E ALUNOS DA ECFBV



CHEGADA AO ASSENTAMENTO 1º DE MAIO



ANTIGA CASA DA ECFBV QUANDO AINDA ERA ESCOLA ISOLADA



MÍSTICA COM ALUNOS DA ECFBV NO ASSENTAMENTO 1º DE MAIO



CASA DE MADEIRA TRANSFORMADA EM ESCOLA



FOTOGRAFIAS DO ACERVO DA PROFESSORA A E PROFESSORA II



FOTOGRAFIAS DO ACERVO DAS PROFESSORAS A e II, MOSTRANDO A TURMA DE 2012 COM A COLEGA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS



ALUNA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS MORADORA DO ASSENTAMENTO 1º DE MAIO



SEMEANDO E PLANTANDO



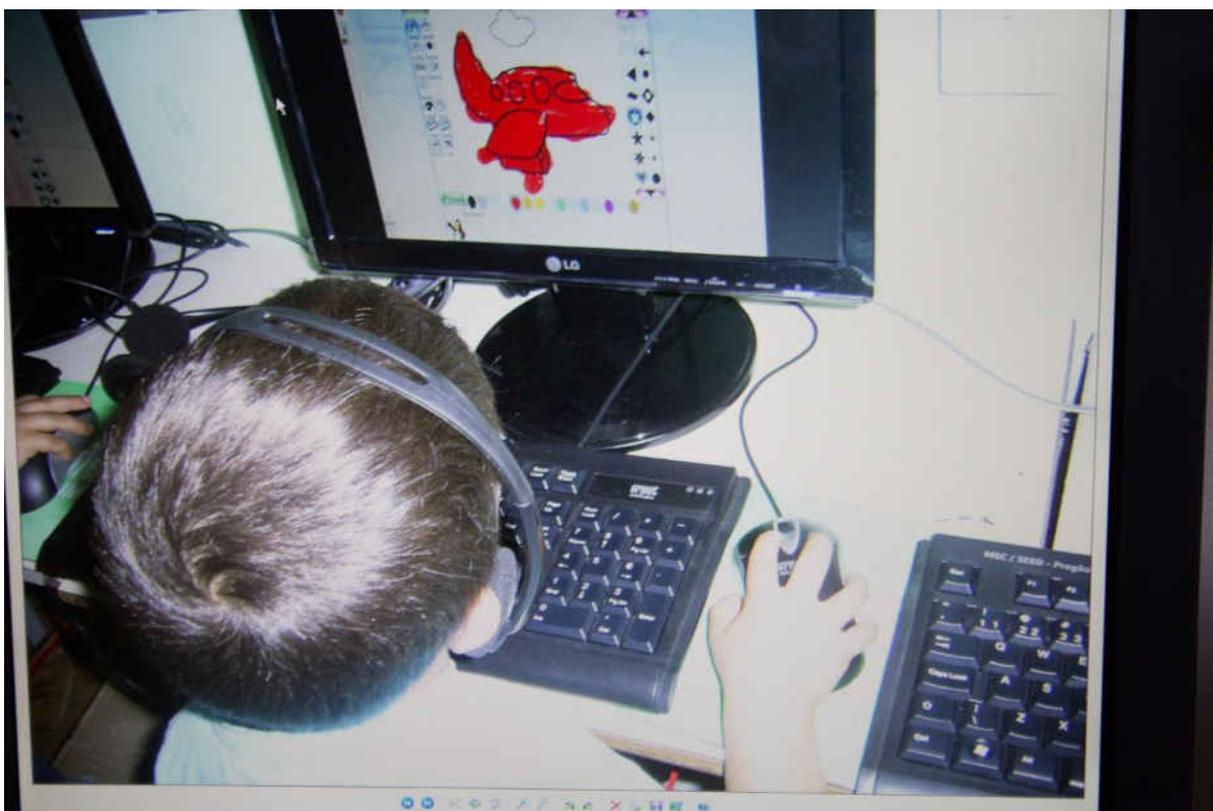
A COLHEITA



PINTURA COM PINCEL E DEDOS



HIGIÊNE BUCAL



INSERÇÃO ÀS TECNOLOGIAS



ESCOLA DO CAMPO FAZENDA BOA VISTA

APÊNDICE

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES-CONHECENDO O PPP DA ECFBV



FAMÍLIA DO ASSENTAMENTO 1º DE MAIO NOS RECEBEU COM CARINHO



CONHECENDO O LUGAR



ESCOLA DE ALVENARIA QUE SUBSTITUIU A CASA ANTIGA (2013)



DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA



PLACA PINTADA PELA PROFESSORA II



OBJETOS DE SIMBOLOGIA SELECIONADOS PARA A MÍSTICA



SÍMBOLOS DA TERRA PARA A PRÁTICA DA MÍSTICA



MÁCARA DE ARGILA FEITA PELA PROFESSORA II EM ÉPOCA DE ATUAÇÃO NA ECFBV.

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:		2. Número de Participantes da Pesquisa:	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSO FORMATIVOS DA ESCOLA DA FAZENDA BOA VISTA: ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO DA		9	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7 - Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Gustavo Antônio da Costa			
6. CPF: 348.270.599-87		7. Endereço (Rua, nº): PADRE TELMO SANTA RITA LAGES SANTA CATARINA 89629073	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (48) 8115-8042	10. Outros telefones:
11. E-mail: gustavoasa@ig.igmail.com			
12. Cargo:			
<p>Forma de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas alterações. Comprometo-me a utilizar os materiais a serem coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados científicos envolvidos ou não. Assumo as responsabilidades pela condução científica em primeiro plano. Tenho ciência que esta folha será anexada ao próprio instrumento, assinada por todos os pesquisadores e fará parte integrante da documentação do estudo.</p>			
Data: ____ / ____ / ____		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade do Planalto Catarinense UNIPAC		14. CNPJ: 04.383.579/0001-05	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone:		17. Outros telefones:	
<p>Forma de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas alterações e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Luiz Carlos Pfeiffer</u>		CPF: <u>295931589-87</u>	
Cargo/Função: <u>PROFESSOR/RECTOR</u>		 Assinatura	
Data: <u>4, 11, 2014</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA⁴⁷. (Professora A, Professora II e Comunidade)

1. Como aconteceu a chegada das famílias à Curitiba e após o acampamento quando aconteceu a efetivação da comunidade em Assentamento? Quem foram os organizadores e dirigentes do Assentamento 1º de Maio e quais seus ideais para a construção desta comunidade? Este Assentamento é autossustentável? (Depende de verbas governamentais? Tem projetos econômicos na área da agricultura ou pecuária? Quais são e como funcionam?.
2. Quanto às crianças das famílias assentadas, como tiveram acesso à continuidade escolar? Quando aconteceu a necessidade da construção de uma escola neste assentamento? E Por quê? Foi inaugurada em que ano? Como era o prédio escolar? O que mudou com as crianças tendo aula aqui no assentamento? Contou com ajuda financeira do município ou Estado?
3. Os professores são do próprio assentamento ou são oferecidos pela Secretaria do município ou Estado? Qual a formação do (a) professor? Existe formação continuada? Como se dá? Quais os projetos pedagógicos executados nesta escola? A escola conta com Programas do Governo nas modalidades de Políticas Educacionais? Quais são e como acontece sua execução?
4. Sabe-se que a escola é multisseriada, o que queremos saber, é se o programa educacional condiz com a realidade de uma escola para as crianças do campo? A Escola presta contas a quem? Quem é o (a) Gestor? A Escola do Campo Fazenda Boa Vista trabalha com alguma linha pedagógica ou segue algum posicionamento filosófico? De que forma o Ensino da escola está dividido? Ed. Inf. Ens. Fund. Ens. Médio. Ed. De Jovens e Adultos?
5. A comunidade está envolvida com a escola? De que forma? Qual o sujeito que a escola Fazenda Boa Vista quer formar? Qual o perfil do educador da Escola do Campo Fazenda Boa Vista? Quais as políticas educacionais existentes que auxiliam no cotidiano e na melhoria da escola?

⁴⁷ Queremos esclarecer que as perguntas tem a intenção de funcionar como diálogo, a análise dos dados se desenvolverão ao longo da entrevista e nos momentos da observação do meio e das subjetividades humanas como consta no projeto de pesquisa, entendemos como subjetividade a interpretação das falas, dos sentimentos, das intencionalidades, dos posicionamentos corporais, tom de voz, histórias contadas e todo o mundo de ideias contidos nas entrelinhas que um estudo de caso pode apresentar em sua caminhada, além das respostas objetivas.

6. Como foi em sua opinião o processo da criação da ECFBV até os dias de hoje (2º semestre se 2013), as dificuldades, os objetivos alcançados, o que pretendem ainda para a educação desta escola? Quais os projetos almejados? O que é necessário para melhorar ainda mais a educação que acontece nesta escola?
7. Por que houve a mudança de professora na ECFBV? Quais as implicações desta mudança para as crianças e para a comunidade assentada como um todo? Qual a formação de cada professora? Quais as mudanças que aconteceram na escola após a modificação de Escola Isolada Fazenda Boa Vista quando era caracterizada como Escola Rural e hoje como Escola do Campo? Se você quisesse contar algo para ficar registrado na história da educação do assentamento, o que diria?
8. Qual o papel da Mística no Assentamento 1º de Maio⁴⁸? Ela é trabalhada com as crianças da escola? E com a comunidade também? Com a mudança de professora a prática da mística continuará acontecendo nesta comunidade? O que a senhora (Professora A) sente em relação a não poder mais atuar com as crianças do assentamento?
9. No que a escola mudou desde a sua criação até os dias de hoje⁴⁹?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Entrevista com a Secretária de Educação Municipal da época da criação da escola, que será identificada como entrevistada Y):

1. *Sabemos que a ECFBV foi um projeto do Assentamento 1º de Maio em parceria com a Secretaria de Educação Municipal na administração da época e outros parceiros. A professora que atuou até o 1º semestre do ano de 2013, era moradora do assentamento, trabalhava com as crianças o currículo da educação formal e desenvolvia projetos extracurriculares, levando em consideração a ideologia e os valores da comunidade uma vez que são oriundos e militantes de um movimento social. Levando em consideração este contexto:*

⁴⁸ Realizar esta pergunta com as professoras e com a comunidade, aos que se propuserem a dar seu relato.

- Qual o seu depoimento sobre o trabalho realizado desde a formação desta escola, pela professora A e professora II, que são moradoras do Assentamento 1º de Maio?
- Há alguma mudança no ensino, na prática em si, desde sua criação às modificações ocorridas a partir de 2013? Se há o que mudou em sua opinião?
- Pedimos se gostaria de dar um depoimento acerca da escola, da comunidade e seus professores em geral como também, acerca do processo de criação da escola desde o funcionamento da casa de madeira até a construção da casa de alvenaria.

QUADROS DE CATEGORIZAÇÃO REALIZADO NA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE⁵⁰:

Banco de dados: CAPES PERIÓDICO

BANCO DE DADOS	DATA	CATEGORIA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
CAPES PERIÓDICOS	30-10-13	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
CAPES PERIÓDICOS	31-10-13	EDUCADOR SOCIAL	12	02	1. O EDUCADOR SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE PONTES SOCIOEDUCATIVAS CONTEXTUALIZADAS 2. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A VIDA EM COLETIVIDADE	1. MARIA DO NASCIMENTO ESTEVES MATEUS 2. JOSELAINÉ DE ARAUJO ; CAROLINE KRAUS LUVIZOTTO	1. http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:bibliotecadigital.ipb.pt:10198/7726 2. http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxcl41?frbrVersion=2&ctx_ver=Z39.88-
CAPES PERIÓDICOS	28 E 30-10-13	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
CAPES PERIÓDICOS	28-10-13	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
CAPES PERIÓDICOS	30-10-13	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	0	0	-	-	-

⁵⁰ Gostaríamos de elucidar como mencionado no capítulo em que comentamos o Estado da Arte, que além das teses, artigos e dissertações que constam nestas tabelas divididas por banco de dados pesquisados, no corpo do texto encontram-se indicações de outras leituras relevantes que enriqueceram esta pesquisa nos colocando na posição de sujeitos pesquisadores que são chamados a refletir a Educação do Campo, as escolas dos assentamentos agrários e os programas e políticas desenvolvidos pelo governo para serem aplicados nestes espaços, como por exemplo o Programa escola Ativa, desenvolvido para as escolas multisseriadas.

Banco de dados: UFSC

BANCO DE DADOS	DATA	CATEGORIA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
UFSC		PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
UFSC		EDUCADOR SOCIAL	05	01	O ASSISTENTE SOCIAL COMO EDUCADOR SOCIAL NA ESFERA DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	FERNANDA DA SILVA	http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial287998.PDF
UFSC	31-10-13	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	05	01	ARTIGO: a ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO	ROSELI SALETE CALDART	http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-escola-do-campo-em-movimento/view
UFSC		PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
UFSC		PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	0	0	-	-	-

Banco de dados: UFRGS

BANCO DE DAOS	CATEGORIA	DATA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
UFRGS	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	30-10-13	0	0	-	-	-
UFRGS	EDUCADOR SOCIAL	30-10-13	110 (ÁREA DA SAÚDE)	01	PRÁXIS SOCIAL E MODO DE VIDA DOS JOVENS RURAIS EDUCAÇÃO EM SOCIOLOGIA (TESE DOUTORADO)	JAQUELINE RUSSCZYK	http://hdl.handle.net/10183/79124
UFRGS	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	30-10-131	0	0	-	-	-
UFRGS	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	30-10-13	0	0	-	-	-
UFRGS	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	30-101-3	105 (ÁREA DA SAÚDE)	01	A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES POPULARES A PARTIR DA PRÁXIS: UM ESTUDO DE CASO DA AEPPA	FERNANDA DOS SANTOS PAULO	http://hdl.handle.net/10183/72141

Banco de dados: UNIPLAC

BANCO DE DADOS	DATA	CATEGORIA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
UNIPLAC	02-11-13	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
UNIPLAC	02-11-13	EDUCADOR SOCIAL	01	01	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: O EDUCADOR SOCIAL E O SEU PAPEL NO MUNICÍPIO DE LAGES	NEUZSA MARIA ZANGELINI	DISPONÍVEL SOMENTE NA BIBLIOTECA DA UNIPLAC
UNIPLAC	02-11-13	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	-
UNIPLAC	02-11-13	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	0	0	-	-	--
UNIPLAC	02-11-13	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	0	0	-	-	-

Banco de dados: SCIELO (ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES)

BANCO DE DAOS	CATEGORIA	DATA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
SCIELO ARTIGOS	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	22-10-13	0	0	-	-	-
SCIELO ARTIGOS	EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	01	01	EDUCADOR SOCIAL: UMA IDENTIDADE A CAMINHO DA PROFISSIONALIZAÇÃO?	GERSON HEIDRICH DA SILVA	http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/05.pdf
SCIELO ARTIGOS	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	22-10-13	19	02	1. TRABALHAR COM OS BRAÇOS E A CABEÇA PARA VER O FUTURO...?: REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DE TRABALHADORES RURAIS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA POLÍTICA DO MST: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ORGULHOSA	1. ALESSANDRO AUGUSTO AZEVEDO 2. SÔNIA PARECIDA BRANCO	1- http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200014&lng=es&nrm=iso&tlng=es 2- http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a10v28n2.pdf .
SCIELO ARTIGOS	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	23-10-13	02	01	EDUCADORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES CONTRA DESIGUALDADES: O CASO DO PROJÓVEM URBANO	MARIA INÊS CAETANO FERREIRA	http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2013/03/V.-39-n.01-2013-Livro-1.pdf
SCIELO ARTIGOS	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	23-10-13	02	01	EDUCADORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES CONTRA DESIGUALDADES: O CASO DO PROJÓVEM URBANO	MARIA INÊS CAETANO FERREIRA	http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2013/03/V.-39-n.01-2013-Livro-1.pdf

Banco de dados: UNICAMP

ANCO DE DAOOS	CATEGORIA	DATA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
UNICAMP	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
UNICAMP	EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	0	0	-	-	-
UNICAMP	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	06	05	<p>1.PRATICAS DE LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: A INFLUENCIA DO MOVIMENTO SEM TERRA EM ESCOLA PUBLICA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRARIA.</p> <p>2.A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DO MST E A PESPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL (TESE).</p> <p>3.POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA GLÓRIA MUNICÍPIO DE PEDRAS ALTAS/RS.</p> <p>4.POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO</p>	<p>1.SAMUEL PEREIRA CAMPOS.</p> <p>2.AUTORA: ILMA FERREIRA MACHADO</p> <p>3.ROSA ELANE ANTÓRIA LUCAS</p> <p>4. CASA, VOLMAR MEIA</p> <p>5.VITOR E DEMARTINI, ZEILA DE BRITO FABRI</p>	<p>1.HTTP://CUTTER.UNICAMP.BR/DOCUMENT/?CODE=VTLS000313966</p> <p>2.HTTP://WWW.BIBLIOTECADIGITAL.UNICAMP.BR/DOCUMENT/?CODE=VTLS000297146</p> <p>3.HTTP://UNICAMP.SUMMON.SERIALSSOLUTIONS.COM/SEARCH</p> <p>4.HTTP://UNICAMP.SUMMON.SERIALSSOLUTIONS.COM/</p> <p>5.HTTP://UNICAMP.SUMMON.SERIALSSOLUTIONS.COM/</p>

					<p>MUNICÍPIO DE ROSANA: A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ASSENTAMENTO GLEBA XV DE NOVEMBRO - UM PROJETO DE POLÍTICA SOCIAL ?</p> <p>5.DILEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTO RURAL - SUMARÉ – SP.</p> <p>POR MACHADO, (TESE).</p>		
UNICAMP	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	=
UNICAMP	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	08	01	JANUSZ KORCZAK E A EMPATIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	Juarez Gomes	http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000197595

Banco de dados: USP

BANCO DE DADOS	CATEGORIAS	DATA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
USP	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
USP	EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	30	02	1.A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO EDUCADOR SOCIAL NA SUA PRÁTICA COTIDIANA: A PLURALIDADE DE UM SUJEITO SINGULAR.. 2-PROFESSORES VISITAM AS CASAS DE SEUS ALUNOS: UMA EXPERIENCIA INTERPRETADA A LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL.	1.GERSON HEIDRICH DA SILVA. SP 2008. 2.ROBERTA BELINATO SP 2012.	1. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/pt-br.php 2. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122012-105517/pt-br.php
USP	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-130	0	0	-	-	-
USP	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
USP	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	0	0	-	-	-

Banco de dados: DOMÍNIO PÚBLICO

BANCO DE DADOS	CATEGORIA	DATA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	LINK
DOMÍNIO PÚBLICO	PROCESSOS FORMATIVOS/ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
DOMÍNIO PÚBLICO	EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	02	01	FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E DESEMPENHOS DO EDUCADOR SOCIAL: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS.	CRISTIANE VIEIRA CHAGAS	http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp036059.pdf
DOMÍNIO PÚBLICO	ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
DOMÍNIO PÚBLICO	PROFESSOR DE ESCOLA DE ASSENTAMENTO	31-10-13	0	0	-	-	-
DOMÍNIO PÚBLICO	PROFESSOR EDUCADOR SOCIAL	31-10-13	0	0	-	-	-

