

## EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA<sup>1</sup>

*Maria Vieira Silva<sup>2</sup>*  
*Aparecida Maria Fonseca<sup>3</sup>*

**RESUMO:** A década de 1980 foi profícua no restabelecimento das práticas organizativas dos movimentos sociais. Tais ações tiveram impactos importantes na esfera educacional ao associar a produção de mecanismos para a garantia da cidadania com experiências pedagógicas emancipadoras. Tendo como referência esse pressuposto, o presente trabalho buscou desenvolver reflexões acerca da Educação Escolar dos trabalhadores rurais priorizando análises dos princípios pedagógicos e propostas curriculares e metodológicas produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A análise dos documentos foi feita a partir do material produzido pelo setor de Educação do MST e a pesquisa de campo foi realizada em um assentamento de reforma agrária no Pontal do Triângulo, em uma escola regular da rede municipal que atende o referido assentamento. Com o estudo percebeu-se que a proposta educacional do Movimento valoriza a construção de um trabalho que não se restringe ao âmbito escolar e constitui-se numa perspectiva que contrapõe-se aos parâmetros hegemônicos da Educação oficial. Todavia, a pesquisa empírica evidenciou que, apesar de o MST ter uma proposta educacional alternativa, os alunos da região do Triângulo Mineiro são encaminhadas para escolas formais, o que inviabiliza a

---

<sup>1</sup> As reflexões presentes neste texto são oriundas do Projeto de Pesquisa, em nível de iniciação científica, intitulado “Uma Nova Perspectiva de Educação em Movimentos Sociais: Experiências educativas em assentamentos rurais”, no âmbito do PIBIC/CNPq, orientado pela Profa. Maria Vieira Silva no período de agosto de 2002 a agosto de 2003.

<sup>2</sup> Professora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia Faced/UFU. [mvs@ufu.br](mailto:mvs@ufu.br)

<sup>3</sup> Aluna do Curso de Pedagogia/UFU. [cidinhaufu@yahoo.com.br](mailto:cidinhaufu@yahoo.com.br)

materialização dos princípios filosóficos e pedagógicos preconizados pelo Movimento, podendo provocar rupturas no processo formativo, pois há desconexões entre a referida proposta e a estrutura curricular da escola regular.

**PALAVRAS-CHAVE:** MST, currículo, educação de trabalhadores rurais

**ABSTRACT:** The decade of 1980 was fruitful in the reinstatement of the organizational practices of the social movements. Such actions had important impacts in the education sphere when associating the production of mechanisms for the warranty of the citizenship with emancipating pedagogic experiences. Having as reference this assumption, the present work sought to develop reflections concerning the rural workers' School Education prioritizing analyses of the pedagogical principles and curriculum methodological and proposals produced by the Movement of the Rural Workers Without Land (MST). For the development of the research it was used as methodological procedures the bibliographical research, documental and of field. The analysis of the documents was made starting from the material produced by the section of Education of MST and the field research was accomplished in a regular municipal school at the Pontal of Triângulo at Minas Gerais state at Brazil. This study observed that the education proposal of the MST values the construction of a work that doesn't limit to the school, constituted in a perspective that opposed to the hegemonic parameters of the governmental official Education. Nevertheless, the empiric research evidenced that in spite of MST to have an alternative educational proposal, the students of the Pontal of Triângulo area are sent to formal schools. This fact makes unfeasible the materialization of the philosophical and pedagogical principles advocated by the MST, what could disrupt the formative process because there are mismatches among MST educational proposal and the curriculum of the regular school.

**KEYWORDS:** MST, curriculum, rural educational

## Introdução

A educação no campo tem sido alvo de múltiplos olhares e constitui ainda um desafio para a política educacional brasileira. Diferentes segmentos governamentais e não governamentais têm elaborado propostas, dire-

trizes e proposições para essa modalidade de educação, visando ao redimensionamento das práticas organizativas das escolas que atendem as comunidades rurais. A estrutura e organização de uma proposta educacional para atender adultos e crianças do campo não é uma tarefa fácil. O desafio se instaura, sobretudo na tentativa de conciliar alternativas pedagógicas emanadas das conexões entre educação e cultura e o acesso aos conteúdos convencionais das áreas disciplinares das Ciências. Tendo como referência esse pressuposto, o presente trabalho buscou desenvolver reflexões acerca da educação escolar dos trabalhadores rurais priorizando análises dos princípios pedagógicos e propostas curriculares e metodológicas produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os trabalhadores rurais do MST são atualmente sujeitos de um movimento que coloca em questão a estrutura da sociedade capitalista e a cultura que ela reproduz e consolida. Trata-se de novas formas de sociabilidade presentes nos movimentos sociais que lutam pela terra, buscam resgatar suas culturas, defendem a educação e reivindicam seus direitos, levando à formação de novos sujeitos sociais mediante a construção de processos educativos e a criação de bases para o desenvolvimento autônomo.

Diante das lacunas provocadas pelas políticas públicas voltadas para a educação do campo, os movimentos sociais contribuíram significativamente para estruturação de propostas educacionais que reconfiguram o papel da educação rural. Assim, de acordo com GOHN (2000), tais propostas trouxeram novidades na metodologia, processos pedagógicos, conteúdos curriculares, organização e gestão do trabalho, avaliação e outros. Essas diretrizes pedagógicas possibilitaram a várias instituições do MST receberem prêmios de organismos multilaterais como a UNESCO, e ainda a construção de um acervo de materiais produzidos pelo próprio movimento, tais como cartilhas, textos, CDs e materiais de apoios a educandos e educadores.

Conforme será abordado no decorrer destas reflexões, o MST apresenta uma proposta diferenciada para a educação de seus militantes. O setor de educação tem como referência a concepção de educação de Paulo Freire e pauta-se em uma perspectiva que tem como horizonte a transformação social, mediante processos que preparam o educador e o educando para participarem das mudanças sociais como um todo. Freire critica a educação que concebe a socialização do conhecimento de forma

verticalizada, transferido do professor para o aluno. Esse processo está ancorado no caráter verbalista e narrativo do currículo tradicional, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Contrapondo-se a essa perspectiva, Freire defende uma educação problematizadora, na qual o ato de conhecer envolve diálogo, e tem educador e educando como seres ativos em um ato de conhecer mútuo. São essas concepções que dão sustentação a seu método, o qual tem como referência as experiências e culturas dos educandos.

Tendo como horizonte o enfoque das perspectivas educacionais ensejadas pelo MST, o artigo coloca em evidência três aspectos básicos: resgate histórico da luta pela terra no Brasil e a história do MST; a conquista pela educação e os princípios da Proposta Pedagógica do MST e a inserção dos trabalhadores rurais assentados na Educação formal.

### **Os marcos do MST na história do Brasil: trajetórias políticas**

A partir da década de 1970, com o processo de mecanização e modernização do campo, as máquinas substituíram muitos trabalhadores, levando os assalariados do campo, arrendatários e parceiros a serem excluídos dos postos de trabalho, dos latifúndios. Segundo Batista (2000), foi neste contexto que a história do MST se originou. Em maio de 1978 cerca de 1200 famílias foram expulsas de reservas indígenas dos índios Kaingang, ficando relegadas à beira das estradas, pois perderam tudo e não tinham alternativa. Com apoio de entidades ligadas à igreja católica, iniciaram assembleias e todo um processo organizativo para criarem alternativas e exigirem do governo federal a intensificação da reforma agrária e condições propícias para fixação do trabalhador no campo.

As ocupações realizadas na Fazenda Macali, Gleba Vizinha e Gleba Brilhante, localizadas no município de Ronda Alta, RS, tornaram-se marcos significativos da origem do MST. Segundo Morissawa, (2001) a partir dessas ocupações não havia mais como conter a luta, pois o Movimento se expandia, porém, não era uma luta fácil e houve muito sofrimento, perseguição e violência. A partir da organização e consolidação do Movimento, no ano de 1984, em Cascavel – PR, por ocasião do I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, foi fundado oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse Encontro foram definidos alguns princípios essenciais e objeti-

vos gerais do Movimento: a terra deve estar nas mãos de quem nela trabalha; organização dos trabalhadores na base; lutar por uma sociedade sem explorador e explorados; ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar reforma agrária; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e partido político; dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores e, por fim, articular os trabalhadores da cidade. Segundo Caldart (1996, p. 19):

O MST, fundado há mais de uma década, é o mais dinâmico movimento rural da América Latina. Suas atividades envolvem mais de meio milhão de trabalhadores rurais, incluindo membros de cooperativas, ocupantes de terras e afiliados rurais num território que abrange a maior parte do Brasil. Desde o início da década de 80, o MST foi além da assistência social para a classe trabalhadora, ocupando grandes áreas rurais não cultivadas e organizando cooperativas. Transformando num movimento de larga escala para alterar relações de posse da terra e por último o sistema sócio-econômico.

Em 1985, o MST realizou o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na cidade de Curitiba – PR, e, desde então, defende uma reforma agrária sob controle dos trabalhadores e não apenas com a participação destes; desapropriação de todas as propriedades com mais de 500 hectares; expropriação das terras das multinacionais; extinção do Estatuto da Terra e criação de novas leis. Dois anos mais tarde, em 1987, contando com a participação de representantes de sete estados brasileiros onde o MST já atuava, ocorreu o I Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual criou o Setor de Educação, que nasceu a partir de dois questionamentos básicos: “o que queremos com as escolas dos assentamentos e como fazer a escola que queremos” (Caldart, 1997).

De acordo com CALDART (2000), atualmente o MST está organizado em 22 estados e segue os mesmos princípios definidos em seu I Congresso Nacional em 1985. Até o ano de 2000, o MST contabilizou um número de aproximadamente 250 mil assentados e de 70 mil famílias acampadas em todo país, quantidade pequena diante da realidade de mais de 4,5 milhões de famílias sem terra existentes no Brasil, mas, mesmo assim, o MST registra em sua história conquistas como as 45 unidades agroindustriais e 81 cooperativas de trabalho.

Um segmento da Igreja Católica, desde o início do MST, exerceu papel importante de apoio no processo de consolidação do Movimento. Assim, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, e também pela intervenção da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no início da década de 80, muitos dos conflitos pela terra vieram a público e os trabalhadores ganharam aliados e força para resistirem à pressão que sofriram.

A Igreja defendia que a reforma agrária deveria ser acompanhada de uma política agrícola adequada, sendo esta a saída para a crise política, econômica e social do país. A redistribuição fundiária aumentaria a produtividade e a oferta de alimentos para o consumo interno, baixando a inflação e o custo de vida, proporcionaria mais empregos, evitaria o êxodo rural e impediria o inchaço das cidades, diminuindo a violência urbana.

O Movimento dos Sem Terra acredita ser necessário um novo modelo de produção, baseado na utilização de tecnologias adequadas e organização coletiva, que promova o desenvolvimento social, político e cultural das famílias assentadas. Propõe-se para tanto implementar formas de organização da produção baseadas no sistema cooperativista dos assentados, o que, na ótica do Movimento, além das vantagens imediatas em termos da produção, constitui-se também num importante espaço educativo.

Segundo Stédile (1990), os assentamentos deveriam desenvolver ao máximo a mecanização, a tecnologia e a agroindústria, pois essas maneiras são eficazes para aumentar a produtividade do trabalho e a via para o desenvolvimento dos assentamentos e sua constituição como tal. Até mesmo o processo de produção integrada tornar-se-ia viável nos assentamentos, na medida em que eles fossem sedimentados em bases políticas diferenciadas. Além disso, propõe-se também desenvolver formas próprias de agroindústria, visto que a produção de diversos gêneros não poderia ser ampliada sem que houvesse formas adequadas de processamento industrial (Stédile, 1990).

As experiências organizativas dos assentamentos trouxeram preocupações além das questões produtivas que se tornaram objeto de preocupação dos líderes e componentes do Movimento. As tentativas de imposição de modelos gestoriais para os assentamentos implicaram diferentes formas de resistência provocando a necessidade de indagar sobre as experiências anteriores dos assentados, suas expectativas e, em consequência, flexibilizar as propostas. Além disso, outras necessidades emergi-

ram, como é o caso de oferecer aos assentados uma educação sólida, o que levou o MST a investir parte de suas ações na busca de um sistema próprio de educação.

Segundo Lima (2001), a proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra possibilita a construção de uma vida digna, fazendo com que os assentados sejam capazes de construir sua história. Legitimar a educação no campo significa a busca pela humanização política e pedagógica, dedicando especial atenção aos processos de desconstrução das visões que cercaram o campo, criadas historicamente pela escola regular.

A organização de movimentos sociais do campo, como o MST, tiveram dissidências em seu interior que aos poucos foram se fortalecendo em todo o país. Na região do Triângulo Mineiro, há movimentos diversos que mesmo possuindo princípios diferenciados, têm o mesmo objetivo do MST, qual seja, buscar condições de vida que favoreçam a permanência do homem no campo e o redimensionamento da estrutura fundiária do Brasil.

Atualmente, o MST segue a mesma filosofia e a implementação de políticas adotadas no I Congresso Nacional em 1985, porém acrescentam-se às políticas reafirmadas no IV Congresso Nacional do MST: intensificar a organização para a luta pela reforma agrária; ajudar a construir e fortalecer os demais movimentos sociais existentes no campo; combater o modelo que defende produtos transgênicos, importações de alimentos, os monopólios e as multinacionais; projetar na sociedade a reforma agrária, para resolver os problemas de trabalho, moradia, educação, saúde e produção de alimentos para todo povo brasileiro; desenvolver linhas políticas e ações concretas na construção de um novo modelo tecnológico que seja sustentável do ponto de vista ambiental, que garanta a produtividade, a viabilidade econômica e o bem estar social; resgatar e implementar, nas linhas políticas e em todas atividades do MST e na sociedade, a questão de gênero; articular-se com os trabalhadores e setores sociais da cidade para fortalecer a aliança entre o campo e cidade; desenvolver ações contra o imperialismo combatendo a política dos organismos internacionais e, por fim, participar ativamente nas diferentes iniciativas que representem a construção de um projeto popular para o Brasil<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Fonte: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)

## **O MST e a Conquista da Escola e da Educação**

Desde sua origem, a educação tornou-se uma das prioridades do MST. Assim, foi organizado um setor específico para tratar dos desafios ligados à questão educacional dos Sem Terra. O Setor de Educação do MST originou-se no acampamento da Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, no qual uma equipe de professores começou a ensinar as crianças. O Setor foi composto por professores, pais e lideranças, assumindo o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola e cuidar para que toda criança tivesse acesso a ela.

O Setor Nacional de Educação foi formalizado no 1º Encontro Nacional de Educação (ENERA) em 1987, na cidade de São Mateus, Espírito Santo. Atualmente, o setor está organizado em 23 Estados e além deste, ainda existe um “Coletivo Nacional de Educação”, composto por representantes dos Estados, que se reúne cerca de três vezes ao ano para discutir as demandas existentes, definir linhas de ação, entre outras finalidades.

A proposta de educação do MST tem dois objetivos centrais: desenvolver a consciência crítica dos alunos, através de conteúdo que leve à reflexão e aquisição de uma visão de mundo ampliada e diferenciada do discurso oficial, e a transmissão e construção da história e do significado da luta pela terra e pela reforma agrária; o segundo é desenvolver atividades que visem à capacitação técnica dos alunos para experiência de trabalho produtivo, com uso de técnicas alternativas que contribuam para o avanço coletivo; exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao desenvolvimento total do assentamento (MORISSAWA, 2001).

Para que seus objetivos sejam concretizados, o MST desenvolve projetos, parcerias e convênios com mais de sessenta universidades públicas e instituições como PRONERA/INCRA, UNESCO, UNICEF, CNBB, Manos Unidas/Espanha, ABRINQ, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e ainda outras entidades e ONGs.

Conforme já foi sinalizado, a proposta educacional do MST vem sendo elaborada desde 1987 pelo Setor de Educação, com objetivo de garantir o processo de escolarização, mas principalmente visando possibilitar a formação de sujeitos capazes de compreender a sociedade e contribuir para sua transformação.

Diante disto, o referido setor definiu como metas de trabalho em prol da conquista da educação: direito à educação básica e construção de es-



colas públicas com metodologias e práticas educativas adequadas à realidade dos assentamentos e acampamentos. Para isto, foram subdivididos os princípios da educação em dois grupos: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos, que se complementam<sup>5</sup>. Os princípios filosóficos tratam da visão de mundo, das concepções gerais em relação à pessoa, à sociedade e à educação e são os fundamentos dos objetivos estratégicos do trabalho educativo do MST. O primeiro princípio filosófico é a educação para a transformação social, em que o processo Pedagógico está indissociado das questões políticas, pois visa à construção de uma nova ordem social, baseada na justiça, na democracia e em valores humanistas e socialistas. Esse princípio de transformação social estabelece, ainda, algumas necessidades para que o Projeto possa ser construído: educação de classe; educação massiva; educação organicamente vinculada ao movimento social; educação aberta para o mundo; educação para a ação e educação aberta para o novo e para entender as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo nos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido.

O segundo princípio filosófico diz respeito à educação para o trabalho e a cooperação. As práticas educacionais que acontecem nos acampamentos e assentamentos não podem desconsiderar a luta pela reforma agrária e os desafios que se colocam para implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Assim, todas as questões do assentamento devem ser resolvidas conjuntamente pela comunidade, tais como comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, área de lazer e outros. Porém esse princípio é prejudicado pela herança do individualismo e do conservadorismo presentes nos próprios membros, por isso seus membros justificam a necessidade de uma formação voltada para a cooperação e incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho. Além disso, o MST defende uma Educação voltada para a onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa de modo associativo em sintonia tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

O Movimento tem como pressuposto educacional também a difusão de valores humanistas e socialistas. Para tanto, assegura que é fundamental

---

<sup>5</sup> Caderno de Educação 8.

uma formação que provoque rupturas com os valores dominantes da sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo, cultivando com os educandos e educandas o sentimento de indignação diante de injustiças que ocasionam a perda da dignidade humana. Incentiva também o companheirismo e a solidariedade como referência nas relações entre as pessoas.

Na concepção do Movimento, a Educação é um processo permanente de formação e transformação humana. Acredita na capacidade do ser humano de transformação, pela qual as pessoas educam e são educadas num processo constante, dinâmico e ininterrupto.

Tendo como referência esses princípios filosóficos, são estabelecidos os princípios pedagógicos, os quais norteiam a prática de professores que estão envolvidos no processo educativo. Tais princípios se referem ao jeito de realizar as ações educacionais para que se concretize a filosofia do Movimento e esclarecem os paradigmas que estão presentes tanto nas escolas do campo quando nas escolas dos centros urbanos.

O primeiro princípio diz respeito à relação entre prática e teoria. Isso significa que a prática social dos seus educandos é a base de seu processo formativo. Para tanto, é necessário um currículo organizado de forma a exigir respostas práticas e ações metodológicas capazes de articular as situações da realidade aos saberes propedêuticos.

No que se refere a questão metodológica, deve-se ter clareza de que o processo de aprendizagem não é uniforme, tampouco um conteúdo específico pode ser trabalhado de uma única maneira. Ao contrário, deve privilegiar os objetivos específicos que deverão ser atingidos, sem perder de vista o foco mais abrangente do assunto (Silva, 2002).

O segundo princípio Pedagógico busca a combinação metodológica entre ensino e capacitação. A escola atual traz a ideia de se constituir em um espaço de ensino que começa a enfrentar dificuldades já na relação teoria-prática. Transpor essa barreira é necessário, pois à medida que o ensino é inserido em uma ação real, os conteúdos passam a implicar metas de capacitação e a avaliação não se restringe à apreensão dos conteúdos. Cada passo dado em direção à consolidação desse princípio pedagógico se reflete na ideia de educação onilateral, ou seja, na base filosófica do movimento.

A realidade como base da produção do conhecimento é o terceiro princípio. Segundo Silva (2002), uma determinada situação específica do gru-

po torna-se um tema gerador<sup>6</sup> em que a realidade irá gerar subsídios para que se aprofundem os estudos teóricos sobre determinado assunto, bem como deverá criar condições para que um pequeno problema chegue às causas mais abrangentes da situação. Segundo Freire (1987), quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. Dessa visão global que partiu de um problema específico, tem-se a consolidação do tema gerador, ou seja, a realidade que serviu de referência para a aprendizagem e ocasionou a apreensão do sujeito, possibilitou desenvolvimento de uma metodologia que visa à indissociação de prática e teoria.

O quarto princípio diz respeito aos “conteúdos formativos socialmente úteis”. O MST acredita que o conteúdo é fundamental para instrumentalizar o educando no sentido da capacitação e do ensino. Sendo assim, sua escolha é um momento extremamente importante e não poderá ocorrer de forma neutra. De acordo com Silva (2002), os objetivos educacionais e sociais ficam explícitos quando se tem “conteúdos formativos socialmente úteis”. Essa definição usada pelo Movimento traz implícitos os interesses sociais e posições políticas do grupo, ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária no sentido de educar para a transformação social (MST, 1996, p.15).

O quinto princípio visa à “educação para o trabalho e pelo trabalho”. Tal princípio tem como pressuposto que a função da escola é formar seus educandos para as exigências complexas dos processos produtivos. Assim, a educação deve voltar-se para a realidade e para a prática, atendendo as questões que norteiam o trabalho. À medida que o trabalho passa a fazer parte do mundo pedagógico, o sentido da educação transcende a sala de aula e contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

---

<sup>6</sup> Esse termo foi originalmente criado por Paulo Freire. Para ele, “Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referindo à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a práxis. Os temas, na verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar em uma subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os temas geradores (FREIRE, 1987, p. 98-99).

O sexto princípio diz respeito ao vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. Esse princípio tem como pressuposto que a educação não é alheia à sociedade e, por isso, tem uma relação fundamental com a política. Estabelecer vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos significa permear o processo educativo com questionamentos das relações de poder, de organização e gestão.

Um outro princípio é o vínculo orgânico entre processo educativo e cultura, como afirma um dos documentos base:

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

A gestão democrática ou participativa é outro princípio que permeia todos os demais e não está restrito apenas à esfera escolar, mas à gestão dos assentamentos e acampamentos, tornando-se um referencial importante nas inter-relações estabelecidas na coletividade.

Na perspectiva do MST, os princípios supracitados deverão agir diretamente na prática e na estruturação da escola. Nesse sentido, a criação de “Coletivos Pedagógicos e formação permanente dos educadores torna-se essencial para a sua plena realização”. O professor, quando trabalha sozinho, se frustra por não conseguir atingir esses princípios; desta forma, no ato da troca, da reflexão e cooperação começa a existir uma nova prática e, conseqüentemente, uma nova sociedade. Os coletivos pedagógicos devem ser entendidos como equipes ou núcleos de educação, grupos de estudo e discussão, fóruns, congressos e todos os momentos que se tornam espaços privilegiados para a autoformação permanente (SILVA, 2002, p. 53).

É ainda importante ressaltar que a fundamentação teórica e a pesquisa são elementos essenciais para a consolidação da Proposta do Movimento, as quais são garantidas pela formação do professor.

Assim como no princípio que trata do ensino e da capacitação, a formação do professor deve ser norteadada pela suas vivências e pelo embasamento e produção teórica, ou seja, é a prática que reflete na teoria e que gera novas

práticas a serem reavaliadas em um ciclo infinito que visa sempre o seu aperfeiçoamento. A aprendizagem ocorre da combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O MST em diversos momentos aborda a necessidade dos processos coletivos (SILVA, 2002, p. 54).

Apesar de os princípios serem os mesmos para todos os níveis de ensino, poderá haver práticas diferenciadas de acordo com o nível de escolaridade, mas os princípios filosóficos e pedagógicos devem ser referência tanto para escola como para a comunidade.

Em relação às metodologias de ensino, de acordo com FRARE (1994), essas necessitam propiciar o acesso aos conhecimentos já acumulados pela humanidade e garantir o direito à educação, despertando nas crianças o amor pela terra e a consciência de que precisam lutar pela conquista de seus direitos e assim reestruturar o espaço de vivência e escolar.

O ensino deve partir da prática dos assentamentos e acampamentos, integrando ao currículo, além do conhecimento científico da realidade, o saber e a luta do educando. A escola deve colaborar no desenvolvimento cultural do assentamento, não restringindo a atuação ao interior da sala de aula. É preciso investir na capacitação dos professores, implementando programas específicos para aqueles que trabalham nas escolas do Movimento. Assim,

(...) a escola, para o MST, não é apenas um lugar em que a criança vai aprender a ler, escrever e a contar. O que defendem (...) é uma escola capaz de despertar nas crianças o amor pela terra e a consciência de que precisam lutar para que seus direitos sejam respeitados (ALCANTARA, s/d, p. 34).

Conforme mencionado anteriormente, a proposta educacional do MST baseia-se nos fundamentos pedagógicos de Paulo Freire, que propõe uma educação para a libertação dos indivíduos, e não uma prática educativa opressora, não pensante e ingênua, que acomoda o oprimido lhe impossibilitando o conhecimento de seus direitos básicos. (FREIRE, 1983).

De acordo com Arroyo (2000),<sup>7</sup> as escolas do MST tentam ser mais do que escolas, pois pretendem integrar-se na dinâmica formadora do Movimento. O MST propõe uma escola e uma pedagogia em movimento, reto-

---

<sup>7</sup> ARROYO, Miguel. In: CARDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

mando a tarefa de contribuir para a formação de sujeitos sociais: os trabalhadores rurais sem terra. Os educadores das escolas do campo vão descobrindo que são mais que alfabetizadores, são parte também de uma dinâmica social, cultural e formadora extremamente rica que oferece subsídios concretos para o desenvolvimento de suas práticas educativas.

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra há uma perspectiva educacional que constrói propostas pedagógicas diferenciadas das tradicionais: “defende uma dependência da educação em sua relação como o contexto, entendendo-a como o reduto do pensar ‘científico’, necessariamente desconcertado das ações sociais concretas”. (CALDART, 1997, p. 157).

Segundo lideranças do MST, o Movimento utiliza o mesmo currículo das escolas urbanas, advindo das estruturas educativas governamentais. A eles são acrescentadas propostas que adequam alternativas à realidade do meio rural, bem como os fundamentos filosóficos e pedagógicos elaborados pelo Movimento. Os professores das escolas dos assentamentos redimensionam as propostas dos livros didáticos, os quais, na maioria das vezes, acabam não correspondendo às necessidades e concepções do sujeito do campo.

Um dos membros da direção nacional do MST destaca:

O Movimento dos Sem Terra tem um setor de Educação que cuida das várias atividades relacionadas com a melhor formação das crianças e dos jovens. Uma dessas atividades do setor de Educação é desenvolver cursos especiais de magistério que preparam as professoras que dão aula nas escolas dentro dos assentamentos. Nesses cursos procura-se desenvolver metodologias de ensino mais participativas, com as quais os alunos possam repassar os conhecimentos científicos vinculados com a realidade rural. Um dos esforços na área educacional do MST é o de produzir um outro tipo de material didático, que ajude o aluno a entender os conhecimentos a partir de sua realidade (STÉDILE, 2001).<sup>8</sup>

A proposta educacional em questão valoriza a construção de um trabalho que não se restringe ao âmbito escolar, pautando-se unicamente nos modos hegemônicos de aprender e ensinar marcados pela cultura branca,

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida à Pesquisadora na ocasião do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre – RS, outubro de 2001.

urbana e masculina. Pretende ainda democratizar a escola e qualificar os trabalhadores do campo de forma que esses permaneçam no âmbito rural, resgatando a história dos trabalhadores rurais e mostrando-lhes que suas experiências são importantes para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Democratizar o acesso à escola, qualificar os trabalhadores rurais e possibilitar a presença deles no campo são tarefas essenciais para o Movimento. Por isso, os princípios que norteiam a prática pedagógica estão voltados para construção de uma escola consolidada em valores como a democracia, a solidariedade e o trabalho (ULHÔA, 1997, p. 28).

Em âmbito nacional, atualmente existem cerca de 160 mil crianças e adolescentes inseridos em um universo de 1800 escolas do ensino fundamental em assentamentos de reforma agrária, com um total de 3800 professores. Desse total, 250 educadores trabalham nas Cirandas Infantis - educação de 0 a 6 anos - e 3000 educadores na alfabetização de jovens e adultos. Embora haja esse número de escolas e educadores organicamente vinculados ao Movimento dos Sem Terra, a grande maioria de crianças e adolescentes dos assentamentos frequentam escolas regulares da rede oficial de ensino. Tal constatação foi possível ser apreendida a partir da pesquisa empírica realizada na região do Pontal do Triângulo Mineiro. A inserção na realidade pesquisada nos leva a inferir que tal fato traz limitações objetivas para a consolidação dos princípios pedagógicos e filosóficos que compõem a proposta pedagógica do MST, analisada na primeira parte deste trabalho, conforme será abordado na seção que se segue.

## **A inserção dos trabalhadores rurais na escola formal**

A dimensão empírica desta pesquisa realizou-se no Assentamento Paulo Freire, localizado no Município de Santa Vitória, Pontal do Triângulo Mineiro, com uma área de 3021,7 Km<sup>2</sup>. Sua população total no ano de 2002 era de 16.319<sup>9</sup> habitantes e está localizada a 794 km de Belo Horizonte<sup>10</sup>. Limi-

---

<sup>9</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>10</sup> Fonte: Departamento de Estrada e Rodagem do Estado de Minas Gerais.

ta-se com o Estado de Goiás e a agricultura é preponderante na economia municipal.

O primeiro morador da região foi Manoel Joaquim Alves, natural de São Tomé das Letras, que ali se estabeleceu, tornando-se grande proprietário de terras nas proximidades do Ribeirão São Jerônimo Grande. Foi ele quem doou o terreno para a construção da primeira capela, consagrada a Nossa Senhora das Vitórias da Batalha de Lepanto (a batalha decisiva entre cristãos e muçulmanos). Nos arredores da capela, nasceu o povoado que deu origem ao município de Santa Vitória, criado em 1948 com território desmembrado de Ituiutaba.

O Assentamento Paulo Freire tem sua origem na Fazenda Nossa Senhora das Graças, legalizada pelo processo de desapropriação nº 6457/97MG. Com uma área de 1.537,2025 hectares (ha) e capacidade para 45 famílias, o decreto é do dia 26 de junho de 1998<sup>11</sup>. O processo de desapropriação dessa fazenda não foi tão difícil quanto em outros locais, pois, de acordo com moradores, o proprietário não foi tão resistente, talvez porque a desapropriação fosse economicamente viável para ele.

Atualmente a escola que atende as crianças do assentamento está localizada no seu interior, na antiga casa sede da fazenda. Porém, a gestão e o financiamento da unidade escolar não é responsabilidade do assentamento e sim da Prefeitura Municipal de Santa Vitória, como define uma das profissionais da escola:

[a escola] não pertence ao assentamento, ela é de propriedade do INCRA, que ainda não deliberou sobre esse prédio, nem para a Prefeitura e nem para o Assentamento, então é um prédio emprestado (PROFISSIONAL 1).

O assentado 1 afirmou que o espaço onde a escola está localizada ainda não foi entregue para o assentamento, ficando na responsabilidade do INCRA. Entretanto, ressalta que os moradores tiveram grande contribuição para a conquista da escola, principalmente no processo de implementação da segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Segundo esse depoente, a escola se localizava em outra fazenda e, quando se instalou nesse assentamento, alguns pais se reuniram e se organizaram em

---

<sup>11</sup> Fonte: [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br)



prol da implantação dessa modalidade de ensino visando facilitar a escolarização das crianças e adolescentes.

De acordo com o pai 1, essa não foi uma tarefa fácil, pois, embora tivessem obtido apoio parcial da Secretária Municipal de Educação, alguns profissionais, como os motoristas do transporte escolar, não queriam a implementação de tais séries, pois diziam que seria difícil voltar para a cidade e não queriam morar na fazenda. Mas, diante do nível de organização já alcançado, não havia mais como conter a consolidação dessa modalidade de ensino. Porém ainda não foi efetivada toda a pauta de reivindicações dos assentados, como, por exemplo, participar diretamente na organização do trabalho escolar, interferindo no nome da Instituição, no Projeto Político Pedagógico, devido à resistência manifestada pelos funcionários da escola.

Os assentados queriam que a escola se chamasse “Escola Municipal Paulo Freire”, no entanto, continuou chamando “Escola Municipal Nossa Senhora das Graças”. A referida escola atende, além dos assentados, filhos dos empregados das fazendas próximas, caseiros e outros, pois, segundo o profissional 2, os filhos dos fazendeiros não estudam na escola.

A partir da pesquisa de campo, foi possível apreender as demandas específicas para as escolas de assentamentos em sua diversidade de atendimento a crianças com realidade de vida bastante diferenciada. E isso fica claro a partir dos depoimentos dos profissionais e das próprias crianças que estudam na escola. Em entrevistas com alunos provenientes do assentamento, percebe-se que eles carregam uma experiência e uma formação política que lhes são proporcionadas durante sua trajetória cotidiana nas experiências sociais, conforme ilustra o depoimento do Estudante 1 acerca da relação com os professores e colegas na Escola:

[a relação] Boa. Só tem um professor muito ruim, ele xinga a gente, e eu não gosto e às vezes falo. (...) Quando eu era pequena eu vi meu pai enfrentar polícia, então não acho que um professor tem direito de maltratar a gente. Mas aqui, preferi deixar de lado, porque ele pode dar bomba para a gente. (...) Não acho que agi certo, eu deveria falar, mas estou preferindo me calar. (...) Perdi algum tempo, e agora quero estudar de verdade (ESTUDANTE 1).

Em outro aluno – o menor entrevistado – percebe-se uma espontaneidade e um senso crítico bastante elevado para sua faixa etária. Quando foi

indagado se já havia estudado em outra escola, ele afirmou que sim, mas que não gostava, pois era acampado e faltava muito às aulas, diante da dificuldade de chegar à escola. Reclamou também que os professores e os colegas o chamavam de “sem terra”, e ele não gostava. Mas hoje já não se importa, porque a mãe dele explicou que sem terra é quem trabalha de empregado para os outros, e ele não, hoje ele tem terra, porque depois de muita luta a mãe dele conquistou a terra, e a avó dele também.

Ao ser questionado se queria continuar seus estudos fora do assentamento, ele hesitou: *Sim. Não sei. Quero morar no campo com meus dois pais, com minha mãe e com minha avó.* Afirmou que tinha dois pais e que sua mãe biológica tinha ido embora, porque não queria lutar. Quando foi questionado se tinha vontade de sair do assentamento, ele respondeu:

Tenho não, um dia a minha mãe [adotiva] falou que minha mãe [biológica] vai vim me ver, mas não quero largar minha mãe [adotiva], ela precisa de mim (...). Tenho que cuidar dela [mãe adotiva], a minha mãe [biológica], largou meu pai porque não queria sofrer, mas eu não largo (ESTUDANTE 2).

Um outro adolescente entrevistado afirmou que não gosta de estudar, nem nessa escola e nem em outra:

Às vezes acho que os professores não falam a verdade. Não acredito em tudo que eles falam, falam coisas que eu acho que nem sempre é verdade. (...) não entende a nossa luta, e a da [disciplina 2] é muito parada, não entende nada, eu sei mais do que ela, ela nem entende o porque de nossa luta, eu entendo (ESTUDANTE 3).

A aproximação entre a seleção e abordagem dos conteúdos programáticos e a realidade da comunidade assentada é reconhecida como um fator importante, conforme relato de algumas profissionais da educação que atuam na escola do assentamento:

(...) o professor de história encontra muitas vezes dificuldades para trabalhar o conteúdo, principalmente se ele não for um professor em contínua busca de aprendizagem, porque se ele não estiver buscando vai estar aquém do aluno da reforma agrária, que aprende uma história diferente da que é ensinada na escola. Então, às vezes acontece um conflito desse aluno com o

professor. (...) a gente precisa estar sempre atento para o aluno da reforma agrária, porque o professor tem que estar sensibilizado com a situação desses meninos. Então, disciplina como o Português, Ciências, a preservação do meio ambiente, Geografia, espaço físico que está vivendo são conteúdos que precisam ser ressaltados, para estar interdisciplinarizados para não ter tanto choque com o aluno e ficar mais fácil para o professor lidar com determinadas situações. O aluno da reforma agrária cobra mesmo, se as coisas que eles [professor] estão falando não condizem com o que ele ouviu no Movimento ele cobra do professor, e o professor pode achar que o aluno está querendo saber mais, porém está colocando sua vivência no dia a dia, e isso precisa ser respeitado na escola. Se a escola não aproveitar aquilo que o aluno aprendeu no dia a dia para dar continuidade na escola, não vai ter crescimento necessário, então por isso que precisa valorizar as questões que estão no seu dia a dia (PROFISSIONAL 1).

Embora os profissionais não tenham uma opinião unânime em relação aos assentados, há os que acreditam que não existem diferenças de formação entre as crianças, afirmando que são todas iguais:

Hoje não existe diferença, mas no início teve, assim que eu vim para cá, a gente via diferença, porque onde elas ficavam lutando pela terra e não tinha escola perto, então eles tinham mais dificuldades, mas hoje eles já estão mais ligados (PROFISSIONAL 2).

Entretanto, outros afirmam que as crianças das outras fazendas e as do assentamento têm formação diferenciada, pois essas sabem mais sobre seus direitos e exigem bastante da escola e dos professores. A ressalva que fazem é que as crianças assentadas não são disciplinadas para o cumprimento dos deveres:

(...) As crianças do movimento são preparadas pelo movimento. Elas têm experiências de participação nas atividades de conquistas de direitos “de cór e salteado”. Só que falta nela o cumprimento dos deveres, que precisa ser mais bem trabalhado. Mas são crianças bem mais espertas, porque a maioria das crianças não sabem seus direitos e seus deveres, tanto é que quero fazer correção no Regimento, para trabalhar com eles seus direitos e deveres. Porque essas crianças vêm bem melhor preparadas em relação aos

direitos (...) Quando você fala com elas, não respondem, não se abrem muito, mas têm um grande conhecimento de causa (PROFISSIONAL 1).

Os pais das crianças do assentamento também acreditam que seus filhos têm formação diferenciada, pois, segundo eles, a experiência da conquista da terra, alimentação, dentre outros bens, possibilita esse diferencial, pois nunca tiveram nada de graça ou de forma facilitada, ao contrário, tiveram que lutar para conseguir um lugar para viver com dignidade. Quanto ao relacionamento entre professores e alunos, um dos pais afirma:

Acredito (...) que fica um pouco a desejar (...). As crianças que passaram por um processo de luta, toda a experiência de acampamento, vendo os pais correndo perigo e até eles mesmos, parece que os professores não têm a ver com aquelas crianças. E eu acredito que num assentamento a Educação deveria ser diferente. (...) eu acompanho a vida escolar de meus filhos, mas infelizmente eu não sou feliz nisso [na Educação escolar], tenho duas crianças, uma não gosta mesmo, é declarado, e o outro tem um pouco de preguiça, mas é normal. Às vezes eu acredito que o que não gosta de estudar é por esse motivo, a escola não consegue oferecer para eles as respostas para suas indagações (PAI E MILITANTE 2).

Afirma ainda que a conquista da terra é um processo de Educação porque

(...) ali você pega toda experiência que poderá sempre estar baseando. A resistência dos proprietários, o porquê das famílias ocuparem a terra, as condições de vida, a luta pela terra desde o início, como agem as autoridades, será que houve uma diferença no passado, das autoridades, os governantes, porque sempre alguém precisa morrer por um pedaço de terra. Acho que é uma forma educativa para crianças, jovens e adultos (PAI E MILITANTE 2).

E ainda completa que um dos principais motivos de as crianças não se interessarem pela escola pode ser o tratamento não diferenciado dado às crianças assentadas e o nível de criticidade presente em suas falas e ações.

Um dos processos de luta é o que passa para as crianças e para todo mun-

do, é que nós estamos cansados de receber as coisas que são impostas e injustas, e na escola não adianta você chegar pelo método de que eu cheguei aqui, eu mando, e é assim, e você fica calado, não tem o direito de criticar. O aluno sem terra vai reagir diferente, porque a gente reagia com a polícia, com o governo. Em todas as negociações, os pais estavam sempre fazendo isso, e as crianças estavam presentes, participando, é diferente, eles são críticos mesmo, eles não aceitam você só falar não, tem que pedir opinião, tem que deixar eles falarem. Eu pego como exemplo meu menino, ele é rebelde nesse sentido, se ele quer falar ele quer falar mesmo, ele acha que ele tem o direito de discordar e que ninguém pode tirar isso, pode ser o professor, pode ser o diretor e pode ser quem for. E aí um dos maiores embates que teve aqui na escola com alguns alunos, no início, foi esse tipo de coisa, porque veio um diretor para a escola que não conseguia entender por que as crianças criticavam tanto, por que eles não aceitavam as imposições. Inclusive, nós até recebemos advertência de que nossas crianças não sabem respeitar os deveres, é claro que elas sabem que existem os deveres, mas elas, como toda criança, vão querer esquecer essa parte, mas os direitos elas não esquecem mesmo (Idem).

No que concerne à construção do Projeto Político Pedagógico da escola, as respostas dos profissionais foram bastante díspares. A profissional 2 afirma que os professores participaram da elaboração desse instrumento, que foi elaborado pela Prefeitura e adaptado pela escola.

Contraopondo-se a essa afirmação, a profissional 1 ressaltou:

Infelizmente o Projeto Político Pedagógico veio pronto da Secretaria Municipal de Educação. Já falei com os professores, pois acredito que é necessário readaptá-lo à realidade da escola. Então, falamos com a secretária da Educação, que deu oportunidade para a escola rever essa questão, pois o projeto não está adequado à realidade. Trabalhar com liberdade favorece muito a gente (PROFISSIONAL 1).

Os demais profissionais responderam que a escola tem Projeto Político Pedagógico, porém este instrumento veio pronto da Secretaria Municipal de Educação, e eles não participaram do processo de elaboração. No que se refere à estrutura curricular, também percebem-se contradições nas repostas dos professores. De acordo com o profissional 2, há adequação

curricular para atender as crianças “sem terra”, e a elaboração do currículo é feita pela diretora, supervisora e vice-diretora, mas o critério é atender ao corpo docente da escola.

Porém, a profissional 1 disse que para a elaboração do currículo há um conjunto de pessoas que trabalham coletivamente, diretor, professor, mas geralmente vem da Secretaria Municipal. Questionada sobre processos de elaboração de currículo, não demonstra domínio do tema, mas demonstra conhecimentos acerca da organização escolar das Escolas Família-Agrícola:

(...) Eu sei os critérios do currículo da Escola família-agrícola, em que o currículo é voltado para as questões do assentamento, das famílias que vivem no campo, tem aula normal dentro de sala e depois está voltado para as questões rurais. Agora aqui não, aqui o critério que é usado é de forma geral tanto da cidade como da escola do campo, não tem nada direcionado a família do campo não (PROFISSIONAL 1).

De acordo com essa profissional, a escola não tem adequação curricular para atender as crianças do assentamento.

(...) Ainda não, vai ter agora com a escola família agrícola, que é a pedagogia da alternância, fica quinze dias na escola tendo aulas teóricas e depois quinze dias em casa tendo aulas práticas.

Os outros profissionais, ao serem indagados sobre o currículo, foram consensuais ao afirmar que não há adaptação curricular para as escolas que atendem ao assentamento, mas uma adesão incondicional às propostas do município sem adequação à realidade do campo. Porém, pode-se perceber que há profissionais que buscam adequações mesmo perante as dificuldades encontradas. O profissional 3, por exemplo, afirma que tem redimensionado textos e exercícios do livro didático, mencionando que, ao trabalhar matemática com números ordinais e cardinais que eram simbolizados por andares de edifício, achou melhor trocar o livro, porque muitas crianças nem sabiam o que é edifício e essa abstração, de acordo com ele, dificulta o trabalho.

Outro profissional assumiu uma postura similar afirmando que busca trabalhar de uma forma que respeite a realidade das crianças, provenien-

tes do meio rural, pois assim a aprendizagem fica mais significativa e menos dolorosa.

Com isso, percebe-se que há profissionais que buscam e procuram ressignificar conceitos dos conteúdos curriculares e que pesquisam, estudam e querem inovar. De acordo com o profissional 1, os conteúdos ministrados na escola não estabelecem relação com a realidade das crianças, porém

(...) é isso que a gente tem pedido muito para o professor realizar. Porque se você não consegue mexer nessa questão, não temos uma participação concreta do aluno. Quando envolve o contexto social, toca também na questão emocional. Então é um espaço que o aluno tem para expor suas ideias e seus pensamentos, quando lida com sua realidade social, por isso pedimos para o professor trabalhar isso, e a gente tenta fazer esse trabalho, debater a questão social, porque cada um vive uma realidade diferente, principalmente o aluno da zona rural (PROFISSIONAL 1).

Como já foi dito, a escola que atende ao assentamento Paulo Freire está vinculada à Rede Municipal de Ensino e tem características similares a todas as escolas regulares da zona rural, porém, apesar disso, pode-se perceber diferença nessa escola, em relação aos profissionais e com relação à clientela atendida. Nas respostas dos professores, diretores, crianças, pais e funcionários, percebem-se respostas com um nível maior de criticidade, vinculando à dimensão educacional a dimensão política.

Talvez isso seja decorrente da posição central de que a educação assume para o Movimento, mesmo em aspectos que transcendem o ensino formal, como reforço escolar, por exemplo. Embora o Assentamento Paulo Freire não conte com esse instrumento pedagógico, um dos pais reafirma a importância que a educação assume para o Movimento:

O Movimento tem o Setor de Educação, responsável por toda organização educacional, que cuida dos educandos até no período em que não estão na aula, que ajuda, por exemplo, nas tarefas de casa. O setor é bastante organizado, só que aqui dentro desse assentamento não tem. Nós temos poucas pessoas com disposição para contribuir no setor, é o que dificulta. No setor de educação tem os professores que cursam, através do Movimento mesmo, magistério, pedagogia, e essas pessoas depois são responsáveis que vão

trabalhar no assentamento e na escola mesmo (PAI E MILITANTE 2).

Quanto à importância da escola, afirma:

Para mim, [a escola] é fundamental. Acho que tudo que a gente vive de problema faz parte da educação. Se a gente mudar a educação, o jeito das pessoas verem as coisas, mostrar uma realidade diferente do que mostra a televisão, vai ser uma formação de outro cidadão, que com certeza será fundamental para mudar as dificuldades que a gente tem.

Nessa perspectiva, o depoente afirma ainda sobre a importância da escola na formação dos cidadãos:

Eu acho que é aquele que não tem um tampão nos olhos, e não aceita aquilo que é imposto de qualquer forma, é uma pessoa crítica, consciente de seus direitos e capaz de lutar por eles. E a educação no MST contribui e muito para isso, para a vida no campo. Um dos sonhos nossos aqui no assentamento é implementar a escola agrícola, justamente para isso, para que as crianças possam ao mesmo tempo sair da ignorância para viver aqui, no campo (Idem).

Alguns profissionais da escola reconhecem a importância que os assentados atribuem à educação:

(...) no pouco que tenho conversado com os pais, é o mesmo discurso: “eu quero trabalhar com o meu filho para que ele esteja sempre do meu lado me ajudando”. Então, isso significa que querem seus filhos ao lado deles, no campo. Outro dia um pai disse para mim assim: “o meu filho quis tirar leite para um vizinho, não proibi, porque lá ele vai receber o dinheiro dele, e isso é uma forma dele perceber que no campo também se ganha dinheiro, podendo estudar ao mesmo tempo. Se o serviço dele impede que ele alcance a perua para ir à escola, eu deixo que vá no meu meio de transporte, a moto, para não perder aula”. Isso, para a gente, significa que os pais querem seu filho aqui no campo, por isso a maioria dos assentados interessaram pela escola agrícola, porque é a oportunidade para o filho estar no campo, 15 dia na escola e 15 dias em casa desenvolvendo as atividades feitas na escola (PROFISSIONAL 1).



Em relação ao relacionamento das crianças com os professores, percebe-se que, embora os profissionais acredite que seja uma relação boa, em que onde existe respeito, os pais e as próprias crianças não o acham tão tranquilo assim:

(...) eu acho que fica um pouco a desejar. As crianças que passaram por um processo de luta, por toda a experiência de acampamento, de ver os pais correndo perigo e até eles mesmos (...) parece que os professores não têm a ver com aquelas crianças, o modo deles trabalhar, buscam o que é cotidiano, normal das outras escolas. E eu acredito que deveria, num assentamento, a educação tinha que ser diferente, a metodologia e tudo. (...) A educação do Movimento trabalha a realidade das crianças, com uma metodologia diferente desse outro estudo, com a realidade do campo, totalmente diferente, baseado no método do Paulo Freire, e eu entendo que é diferente (MILITANTE 1).

Diante do exposto, é possível afirmar que não há unanimidade nas respostas dos depoentes, tanto dos profissionais vinculados ao Assentamento, quanto daqueles vinculados à Escola. No entanto, a pesquisa empírica nos possibilitou perceber que o Projeto Político Pedagógico não contempla as peculiaridades da zona rural, sobretudo a realidade específica de sujeitos com trajetórias e práticas diferenciadas, como aqueles provenientes de assentamentos de reforma agrária. Tal fato é materializado no currículo escolar, o qual, segundo depoimentos dos próprios estudantes e professores, apresenta distanciamento de perspectivas educacionais presentes em suas trajetórias pessoais.

### **Considerações finais**

No decorrer destas reflexões foram colocados em relevo alguns elementos dos atuais contornos educacionais referentes à relação entre educação e movimentos sociais enfatizando uma proposta pedagógica que indica redimensionamentos para a educação no campo. Essa proposta traz significativos avanços para o campo educacional, pois, numa conjuntura em que há proeminência dos princípios neoliberais, a proposta pedagógica formulada pelo setor de Educação do MST reafirma as opções para um pensamento pedagógico que considera a escola como um importante espaço de educar para a cidadania, mediante rupturas com uma estrutura de

ensino pautado em saberes ortodoxos considerados legítimos. A proposta resgata ainda a pedagogia Freireana como referencial teórico-metodológico e recoloca, como questão central para a educação, a indissociação entre ciência e política.

Além disso, a emergência de novos paradigmas educativos propostos poderá trazer importantes contribuições para a Educação brasileira ao enfatizar os seguintes aspectos:

- Educação para a transformação social;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- Educação como processo permanente de formação e transformação humana; destaca-se a crença na capacidade do ser humano de transformação, as pessoas educam e são educadas, num processo constante que só termina com a morte.
- Relação entre prática e teoria;
- Combinação Metodológica Ensino e Capacitação;
- Conteúdos formativos socialmente úteis;
- Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- Vínculo orgânico entre processo educativo e cultura;
- Gestão democrática ou participativa; dentre outros.

A partir das análises ensejadas pela pesquisa empírica, é possível afirmar que a proposta educacional em foco e a trajetória dos trabalhadores rurais assentados podem contribuir para provocar irrupções na organização curricular vigente e nos padrões curriculares hegemônicos. Em que pese os conflitos e dificuldades organizativas internas, os assentamentos de reforma agrária são espaços privilegiados para o acesso a uma cidadania emancipatória em detrimento de uma cidadania outorgada de cima para baixo; esse processo poderá ocasionar alterações também nos paradigmas curriculares contemporâneos do capitalismo neoclássico, os quais primam por uma segregação entre a escola, a cultura e a política.

## Referências

ALCANTARA, A.P; LONGUI, D; ROSSONI, R. *Um olhar sobre a infância: Herdeiros da Terra Prometida*. s/d. 42f. Revista (Projeto de conclusão do curso de jorna-

lismo) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES.

ARROYO, M.G. Prefácio. In: CALDART, R.S. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BATISTA, A.L. *Desafios de Uma Nova Prática Pedagógica no Triângulo Mineiro*. 2002. 80f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.

BOGDAN, R. BICKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CALDART, R.S. *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FEITOSA, S. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação*. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP) São Paulo.

FRARE, J.L. Para Escola agora eu vou. *Nova Escola*. São Paulo, n. 80, nov. 1994, p. 6-13.

FREITAS, N.E; PINHEIROS, M.S.F; SILVA, A.M. *Guia para Normalização de Trabalhos Técnicos Científicos: projeto de pesquisa, monografias, dissertações e teses*. Uberlândia: Edufu, 2000.

FERNANDES, B.M. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000

FREIRE, A.M.A. *A Voz da Esposa: Trajetória de Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.infokids.com.br/esposa.htm/Metodo>> Acessado em 25 abr. de 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

GOHN, M. da G. Educação, Trabalho e Lutas Sociais. In: GENTILI, P, FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidade Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. 1ª

ed. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 89-123.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acessado em 30 de maio de 2003.

KNIYNIK, G. Etnomatemática e Educação no Movimento Sem Terra. In: SILVA, L.H. (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, M.H. *Pedagogia dos Sem Terra*. 1998. 120f. Monografia (Especialização em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

MEDEIROS, L.S. *Reforma Agrária: concepções, controversas e questões atuais*. Disponível em: <<http://www.dataterra.org.br/Documentos/leonilde.htm>>. Acesso em 30 ago. 2002.

MORAIS, J.G. *Cidade e Cultura Urbana na Primeira República*. 2º ed. São Paulo: Atual, 1994.

MOREIRA, J.C.; SENE, E. *Espaço Geográfico e Globalização*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA. Disponível em <<http://almg.gov.br/munmg/m59803.asp/mapa>> Acessado: 30 de mai. de 2003.

SILVA, A.P. *A Educação como Estratégia de Luta*. 2002. 101 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

TEMER, Milton. O que eles querem. *Revista Veja*. São Paulo, n. 22, 1984

TEIXEIRA, G. *A problemática Agrária no Brasil Contemporâneo*. Documento apresentado no primeiro “Taller: La Pobreza Rural en América Latina. Desafios para el Diseño y Gestion de Políticas y Programas Sociales” [Brasília, DF. 16/01/2001]. Disponível em <<http://www.pt.org.br/assessor/textobid.htm>>. Acessado em 25 de mar. de 2002.

## Referências documentais

ARBEX, J. Jr. *A Revolução Silenciosa do MST*. Jornal Simpro. São Paulo, agosto/setembro 2000, p.05.

ARROYO, M.G.; KOLLING, E. (Org.). In: Conferência Nacional, I, 1999, Universidade de Brasília. *Por uma Educação Básica no Campo*. Brasília: Fundação Universitária de Brasília, 1999.

BELTRAME, S.A.B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. Parte da Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em agosto de 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0360979742164.doc>>. Acessado em 22 de fev. de 2002.

COLTRO, R. *Pedagogia além da Reforma Agrária: os professores do MST aplicam os princípios filosóficos e pedagógicos apresentados, em 1996*. Boletim de Educação. Disponível em <<http://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/educacao.html>>. Acessado em 30 de set. de 2001.

DIMITROV, E. (1998). *O Movimento Sem Terra*. Disponível em: <<http://mst.org.br>>. Acessado em: 30 dez. 2001.

FREIRE, A. *O MST e a Educação*. Texto disponível em: <<http://mst.org.br>>. Acessado em: 30 dez. 2001.

MORISAWA, M. *A história de luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.

MST – *Educação do MST*. Disponível em <<http://www.mst.org.br/histórico/educação1.html> e <<http://www.mst.org.br/histórico/educação2.html>>. 2001. Acessado dia 30 de jul. de 2002.

\_\_\_\_\_. *História do MST*. Disponível em <<http://www.mst.org.br/histórico/historia1.html> e <<http://www.mst.org.br/histórico/historia2.html>>. 2001. Acessado dia 30 de jul. de 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra acompanhamento às escolas*. Boletim de Educação nº 08. São Paulo: MST, 2001.

\_\_\_\_\_. *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*. Fazenda Escola nº 03. São Paulo: MST, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Fazendo Escola nº 04. São Paulo: MST, s/d.

\_\_\_\_\_. *CD Arte em Movimento*. Indústria Brasileira: Estúdio Mickael Brasil Rural – 32 canais, s/d.

SANTOS, S. A. *Revista Sem Terra*, ano II, n. 8, jul./ago./set. 1999.

STÉDILE, J. P. Latifúndio: o pecado agrário brasileiro. *Revista: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Fev. 2000.

ULHOA, M. I. A educação como pratica libertadora. *Revista: Sem Terra*. São Paulo. 26-29. nov. de 1997.

COSTA, S. A. *Política Social e Educação: uma alternativa do MST?* Disponível em <<http://www.anped.org.br/0304p.htm>>. Acessado em 12 dez. de 2001.

HASWANI, M. Escolas fincadas no chão: Movimento dos Sem Terra desenvolve projetos para garantir educação aos filhos de assentados. *Revista Educação* – ano 26, n. 220, ago. 1999.