

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS, ALTERNATIVAS EM CONSTRUÇÃO

Maria Vieira Silva¹ e Claudinéia Moura Damasceno²

O inimigo da gente
É o latifundiário que submete
Nós todos a esse cruel calvário.
Pense um pouco meu amigo,
Não vá seus filhos matar.
É contra aquele inimigo
Que nós devemos lutar.
Que culpa têm seus filhos?
Culpa de tanto penar?
Vamos mudar o sertão pra vida deles mudar.³
(Ferreira Gullar. João Boa-Morte, cabra marcado para morrer, 1961)

RESUMO: Este trabalho enfoca o desenvolvimento de atividades intervencionistas e investigativas na esfera cultural e educacional para jovens, adultos e crianças em um assentamento de reforma agrária na região do Triângulo Mineiro. O trabalho evidencia a necessidade da colaboração do campo de currículo para a análise dos processos de construção de práticas curriculares alternativas, que tenham como foco os movimentos sociais do campo e as comunidades de assentamento de reforma agrária. Além disso, problematiza uma perspectiva de proposta curricular a qual congregue as abordagens do trinômio educação-cultura-política e os conteúdos convencionais das áreas disciplinares das ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais do campo. Currículo. Assentamentos de reforma agrária.

[...] E, no entanto, o mundo está aí, com os efeitos imediatamente visíveis da concretização da utopia neoliberal: não só a miséria de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, a disparidade extraordinária entre as rendas, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural (cinema, editoração etc.) pela imposição inoportuna de valores comerciais, mas também, e sobretudo, a destruição de todas as instâncias coletivas capazes de fazer frente aos efeitos da máquina infernal – como é o caso do Estado, depositário de todos os valores universais associados à idéia de público, e também da

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora Geral da Área de Educação do Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária – MG/Triângulo (Projeto Pacto).

² Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do CNPq, pelo Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária – MG/Triângulo (Projeto Pacto), sob a orientação da Prof. Dr. Maria Vieira Silva.

³ O trecho transcrito constitui o final do poema *João Boa-Morte, cabra marcado para morrer*, o qual foi escrito para compor a estrutura de uma peça de teatro. Como a peça não foi escrita, o poema foi publicado como cordel com uma tiragem inicial de cinco mil exemplares. Nas Ligas Camponesas, Francisco Julião ampliou a tiragem para vinte mil exemplares para circulação nos comícios da campanha eleitoral de 1962, na qual, dentre outras reivindicações, estava presente a luta pela implementação da reforma agrária no Brasil.

imposição generalizada, nas esferas do alto escalão da economia ou no seio das empresas, dessa espécie de darwinismo moral, que, ao cultivar o “winner”, diplomado em matemáticas avançadas, instaura a luta de todos contra todos e o cinismo (BOURDIEU. In: Folha de S. Paulo. 12-07-1998).

Tal como expressa Bourdieu, estamos presenciando um momento de perplexidade frente aos dispositivos do neoliberalismo que impactam nas mais diferentes esferas do tecido social, sobretudo nas dinâmicas econômica, política, cultural e social, tendo aqui um alcance expressivo o campo da educação escolar.

As políticas neoliberais se instauram efetivamente a partir dos anos 70, tendo como cenário propício para sua consolidação a crise do modelo fordista e do Estado de Bem Estar e, como aliada, a profunda recessão e crise fiscal configurando as dificuldades de o Estado administrar as contradições próprias do movimento do capital. Nesta conjuntura marcada por uma intensa crise estrutural, desencadeou-se substanciais alterações no mundo do trabalho provocando um incisivo processo de reestruturação produtiva e econômica; o dissolvimento de políticas sociais características do Estado de Bem Estar; a implantação de reajustes social e político e a emergência de um novo modelo de acumulação capitalista tendo como alicerce a dinâmica do mercado livre enquanto dogma e reguladora dos novos cenários competitivos promovendo, por sua vez, a constituição de novos paradigmas organizacionais.

Nesta conjuntura, há uma minimização do Estado, sendo que suas atividades fundamentais centram-se na organização do comércio liberalizado, estabilidade macro-econômica e sistemas capazes de fixar preços reais, assim, “bastaria que o governo cuidasse dessas questões – essencialmente, bastaria que ele ‘saísse do meio’, deixando de intervir – para que logo os mercados privados passassem a gerar crescimento e alocações eficientes” (STIGLITZ. In: Jornal Folha de S. Paulo. 12-07-1998)⁴. Não é demais lembrar que nesse processo foi priorizado o fim das políticas assistenciais (características do Estado de Bem Estar Social) em detrimento de políticas para dinamização da economia, incluindo neste circuito as políticas de privatização e de amortecimento dos movimentos sociais e sindicais.

Quanto ao neoliberalismo, Bourdieu (1998) questiona:

Será que o mundo econômico, como quer o discurso dominante, é realmente uma ordem pura e perfeita, que desdobra implacavelmente a lógica de suas conseqüências previsíveis, pronta a reprimir todas as falhas por meio de sanções por ela inflingidas, seja de maneira automática, seja – mais raramente – por intermédio de seus braços armados, o FMI (Fundo Monetário Internacional) ou a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), ou de políticas por ela impostas: diminuição do custo de mão-de-obra, redução das despesas públicas e flexibilização do trabalho? (In: Jornal Folha de S. Paulo, 12-07-1998).

Para o autor, o neoliberalismo, alcunhado por ele de “teoria tutelar, pura ficção matemática”, se funda desde sua origem numa abstração:

[...] aquela que, em benefício de uma concepção tão estreita quanto estrita da racionalidade, identificada à racionalidade individu-

⁴ Joseph Stiglitz foi vice-presidente sênior e economista-chefe do Banco Mundial no final dos anos noventa, e esse excerto faz parte de sua conferência realizada em Helsinque em janeiro de 1998, intitulada “Pós-Consenso de Washington”, publicada pelo Jornal Folha de S. Paulo.

al, consiste em pôr entre parênteses as condições econômicas e sociais das disposições racionais e das estruturas econômicas e sociais que são a condição de existência (Idem).

Bourdieu afirma ainda que o discurso neoliberal não é um discurso como os outros:

[...] ele é um discurso forte, que só é tão forte e difícil de combater em razão de ter ao seu lado o poder de um mundo de relações de forças que ele contribui para que se torne o que é, orientando as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas e a elas acrescentando sua força própria, particularmente simbólica (idem, ibidem).

Neste sentido, assegura o autor, em nome desse projeto científico de conhecimento, convertido em programa político de ação, se efetua o imenso trabalho político que visa a criar as condições para a realização e o funcionamento da “teoria”: um programa de destruição metódica da coletividade, que questiona todas as estruturas coletivas

[...] capazes de levantar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cujo espaço de manobra diminui a cada dia; grupos de trabalho, por meio, por exemplo, da individualização dos salários e das profissões em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa de direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, por meio da constituição de mercados por faixas etárias, perde um pouco de seu controle sobre o consumo (idem).

O complexo panorama social, econômico e político da sociedade contemporânea incide sobre a base de representação do Estado de forma crescente, sobretudo durante as últimas duas décadas, contribuindo para uma progressiva desresponsabilização da esfera estatal como provedor de bens sociais para a população. É nesta conjuntura que, paradoxalmente, surgem movimentos sociais urbanos e do campo de natureza contestatória e de resistência ao progressivo processo de mundialização do capital, além de criarem alternativas por melhores condições de vida.

No que se refere especificamente aos movimentos sociais do campo, houve grandes avanços em termos políticos e materiais com a retomada das reivindicações pela reforma agrária desencadeada no início dos anos 80, quando instaura o processo de abertura política.

Um marco bastante significativo concernente aos movimentos sociais do campo neste contexto foi a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também denominado de Movimento dos Sem-Terra ou MST. De acordo com Caldart (2000), o MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Todavia, nessas últimas duas décadas, houve muitas dissidências no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais com um expressivo número de entidades.

Na região do Triângulo Mineiro existem diversos assentamentos de reforma agrária. Se por um lado estes assentamentos constituem em avanços significativos para contribuir com a minimização dos problemas relacionados à questão agrária no país, por outro lado

ainda são intensamente precários nesses espaços aspectos de natureza estruturais relacionados à educação, saúde e produção.

Enfocaremos neste trabalho o desenvolvimento de atividades investigativas e intervencionistas na esfera cultural e educacional para jovens, adultos e crianças no Assentamento Zumbi dos Palmares, localizado na região do Triângulo Mineiro, onde estão assentadas 22 famílias.

O referido assentamento não dispõe de escolas no seu interior. Os estudantes de ensino fundamental do assentamento Zumbi dos Palmares frequentam a escola da FERUB (Fundação Educacional Rural de Uberlândia - MG) localizada a 12 km da sede do assentamento.

A estrutura e organização de uma proposta educacional para atender adultos e crianças neste assentamento de reforma agrária não é uma tarefa fácil, tanto no seu interior quanto nas escolas oficiais da rede pública que atendem esta comunidade. O desafio se instaura, sobretudo, na tentativa de conciliar alternativas pedagógicas emanadas da conexão educação-cultura-política proposta pela equipe pedagógica do Projeto Escolas Democráticas II e nas expectativas manifestadas pelos estudantes quanto ao acesso a conteúdos convencionais das áreas disciplinares das Ciências. Após debates e estudos, a equipe pedagógica concluiu que tais perspectivas não são incompatíveis, devendo ser este o principal propósito da investigação para a consolidação da proposta curricular.

Uma outra perspectiva proposta por este trabalho diz respeito à viabilização de mecanismos para garantir acesso às diversas manifestações culturais e de lazer existentes além da comunidade do Zumbi dos Palmares, entendendo que a formação do ser humano ocorre também pela conjugação de atividades diversas que possibilitam a construção de significados. Neste sentido, foram desenvolvidas ações que garantiram interação com a música, teatro, dança, cinema, visitas a museus, *vernissages*, clubes recreativos etc. Acreditamos que é um equívoco pensar que o aprendizado é uma atividade meramente cognitiva proveniente apenas do desenvolvimento intelectual, ao contrário, reiteramos a perspectiva que o fenômeno educativo é uma ação social, afetiva, emocional, cultural. Sob tal perspectiva, foram proporcionadas palestras com profissionais de diferentes áreas como: veterinário, dentista, engenheiro agrônomo, técnicos do Centro de Controle de Zoonoses e também intervenções locais com vacinação de crianças e adultos através da Secretaria Municipal de Saúde, visando contribuir com informações atinentes à sustentabilidade, meio ambiente, produção e imunização da comunidade.

No âmbito do letramento, trabalhamos com a totalidade de significações, partindo da linguagem cotidiana de que faz uso o alfabetizando, do que fala e como fala, do que escreve e como escreve, do que lê e como interpreta.

Nosso percurso metodológico...

Bourdieu (1990) critica que, em termos gerais, a ciência social (tal como a Antropologia, a Sociologia ou a História), e acrescentamos aqui a teorização educacional, oscila entre dois pontos de vista “aparentemente incompatíveis”, entre duas perspectivas “aparentemente inconciliáveis”: o objetivismo e o subjetivismo. Bourdieu propõe que

[...] para realmente superar a oposição artificial que se estabelece entre as estruturas e as representações, também é preciso romper com o modo de pensamento [...] substancialista e que leva a não reconhecer nenhuma outra realidade além das que se oferecem à intuição direta na experiência cotidiana os indivíduos e os grupos (p.152).

Concordando com Bourdieu, acreditamos que “[...] essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas” (Idem).

Ancorada na possibilidade indicada pelo autor, buscamos apreender algumas perspectivas de educação e o perfil identitário dos grupos de trabalhadores rurais assentados por meio de práticas - complexas, diferenciadas, múltiplas - que constroem o mundo como representação sem perder de vista as condições objetivas que regulam essas práticas.

De acordo com Chartier (1990), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Assim, nesta proposta em questão há uma preocupação recorrente em considerar o que é comumente silenciado, para além da esfera objetiva, embora ao mesmo tempo o concreto dado é o próprio ponto de partida e a referência de base. Essa opção vai ao encontro da proposta de Chartier (1990) de que

[...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações [...] consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (p.17).

Tendo como referência esses pressupostos, adotamos a perspectiva freireana como base para elaborar nosso programa educativo ancorados numa prática em que:

[...] educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se na reciprocidade da ação de investigar. A investigação temática não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (p.19).

A proposta metodológica de Paulo Freire baseia-se na investigação. Ainda de acordo com o autor, “no processo de busca da temática significativa, deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros e envolvimento histórico-cultural”. Assim, a

[...] investigação da temática, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade (idem).

Ao nos referirmos a Proposta Curricular, estamos adotando a mesma perspectiva postulada por Kramer (2001) ao afirmar que

[...] não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curri-

cular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é freqüentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica.

Nesta direção, também Sacristán assevera que:

Se por currículo entende que, um projeto global e integral de cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas, o conceito de Projeto Educativo é a mesma coisa que Projeto Curricular para essa escola. Diferenciar ambos suporia dar ao currículo a concepção restrita que o torna equivalente a compêndio-resumo de matérias ou conteúdos de conhecimento. Significaria manter uma separação artificial entre ensino e educação que, além do mais, não é conveniente. Portanto, adotamos uma posição que torna equiparável ambos os projetos, embora, no momento de realizar o projeto da escola, o plano de conteúdos de ensino que se refere a matérias ou áreas adquira uma atenção específica (1998, p. 245).

Sob tal perspectiva, a dinâmica do trabalho pedagógico e investigativo na Comunidade Zumbi dos Palmares se pautou em duas vertentes que se entrecruzam: abordagens do trinômio educação-cultura-política e conteúdos convencionais das áreas disciplinares das ciências.

Para a primeira vertente, “abordagens do trinômio educação-cultura-política”, foram eleitos temas culturais que comumente são silenciados no currículo escolar. Segundo Corazza (1997), como forma de selecionar e organizar o currículo, os temas culturais trazem para a cena os conhecimentos subjugados (FOUCAULT, 1988), aqueles que nem sempre foram pensados que poderiam vir a ser constituídos como conhecimentos escolares. Por isso enfocam, deliberadamente, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, diferenças sexuais, discriminação de idade, colonialismo etc, e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de popular. Em outras palavras, todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993) chama de saberes de gente, constituem os conhecimentos preferenciais dos temas culturais.

A segunda vertente, “conteúdos convencionais das áreas disciplinares das ciências”, enfocará prioritariamente elementos considerados clássicos de diferentes áreas das ciências. Segundo Sacristán,

[...] o termo conteúdos nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas (1998, p.75).

Em que pesem as críticas à dimensão reducionista convencionalmente atribuída aos conteúdos curriculares, Sacristán prossegue afirmando que os conteúdos

[...] compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem al-

cançar para progredirmos direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamentos além de conhecimentos (Idem).

Para levar a efeito nossos propósitos pensamos em uma metodologia concebida com base nos princípios de uma educação libertadora e na prática da leitura de mundo, considerando-se a realidade do educando e levando em consideração suas curiosidades, por meio da “dialogicidade”. Para tanto, optamos pelo referencial teórico identificado com os pressupostos metodológicos de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão.

Nessa linha, a prática pedagógica pressupõe uma construção coletiva em que a participação do educando e do educador como sujeitos do processo se pautem em uma relação dialógica, dinâmica, contínua e principalmente crítica, que tenta resgatar a cultura e a cidadania dos sujeitos envolvidos.

É preciso assumir uma metodologia que recupere a concepção de linguagem como ação e prática. Nesse sentido, buscamos relativizar a perspectiva de “linguagem escolar”, em que se prioriza o uso apenas da “norma culta”, e adotar uma concepção de linguagem, na qual o aluno tenha lugar dentro dela e que seja capaz de preservar o discurso do sujeito, mesmo considerando o seu esforço em assimilar as normas convencionais, historicamente construídas, do sistema escrito. Essa metodologia de alfabetização busca resgatar o lugar do educando como um sujeito pensante, que se apodera do processo construtivo e discursivo da alfabetização, que avance também nos modos de conhecer, colocando-se por inteiro na situação de aprendizagem, tentando escrever o ainda não ensinado, partindo de suas hipóteses, arriscando-se no processo de opinar, escrevendo o seu próprio discurso, recriando o texto lido. Desta forma, o alfabetizando está se apropriando da capacidade de teorizar, produzir conhecimento; ao invés de apenas consumir o conhecimento dado, é capaz de inventar e modificar o já instituído com mais determinação e confiança.

Brandão, ao detalhar a aplicabilidade do método de Paulo Freire, sugere que os investigadores (dos temas geradores) façam a delimitação da área em que se vai trabalhar através de fontes secundárias. Para Brandão, todo começo em qualquer atividade no domínio do humano pode apresentar dificuldades e riscos. Ele propõe que os investigadores obtenham um número significativo de pessoas que aceitem uma conversa informal na qual dirão o porquê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas. Ao lado deste trabalho da equipe local,

[...] os investigadores iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente, nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por isso mesmo, com atitudes compreensivas em face do que observam. Os participantes do círculo de investigação temática vão extrojetando, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes (p.65).

Brandão lembra-nos ainda que a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige e se têm ou não experiência de leitura. Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, *slides*, *film strips*, cartazes, textos de leitura etc. Na confecção deste material a equipe pode escolher alguns temas, ou aspectos de alguns deles e, se possível, usando gravadores, propô-los a especialistas como assunto para uma

entrevista a ser realizada com um dos membros da equipe.

Brandão ressalta ainda a importância da linguagem na proposta de Paulo Freire, que em seu método sugere “levantamento do universo vocabular”, “descoberta do universo vocabular” (no livro *Conscientização*), “pesquisa do universo vocabular” (em *Conscientização e alfabetização*), “investigação do universo temático” (em *Pedagogia do oprimido*). Para Brandão, uma idéia comum que permeia as obras de Paulo Freire é que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. Assim,

[...] as palavras são as menores unidades da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão as menores unidades do método. Aqui as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens (idem).

Portanto, as palavras precisam servir para as duas leituras e os seus critérios de escolha são três, dois deles usuais em outros métodos, o outro, novo e renovador: 1º: a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º: as dificuldades fonéticas da língua; 3º: a densidade pragmática do sentido.

Nessa perspectiva, assegura o autor,

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc. maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), pragmático *maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza (p.35).

No desenvolvimento das atividades didáticas, intercalamos momentos coletivos de trabalhos e discussões em plenária de classe ou em pequenos grupos e momentos de concentração individual, em tarefas diferenciadas ou não. A oralidade, a leitura e a escrita são os três pilares básicos da alfabetização. Diariamente presentes na sala de aula, na forma de textos significativos e variados (jornais, revistas, etc) oferecem o contexto vivo indispensável ao trabalho com a linguagem, optando pela multiplicidade dos materiais didáticos como ponto de partida para a expressividade oral e escrita e como codificações que possibilitam a leitura do mundo.

Enquanto os alfabetizados falam, o educador pode observar as características particulares de sua fala, e a partir daí, respeitando as suas variedades lingüísticas e sem pretender substituí-las, planejar ações para que eles possam também ir fazendo uso da considerada “norma padrão” da linguagem falada e escrita.

É necessário observar também o aparecimento das marcas da realidade histórico-cultural dos educandos nas diversas situações alfabetizadoras. Os valores, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens internas, regras sociais interiorizadas, desejos, vão se mostrando na oralidade, nos comentários. Tendo em vista que numa mesma classe há sempre níveis diferentes de concepção sobre a escrita, concluímos que a alfabetização exige, em determinados momentos, acompanhamento individualizado, tarefas diferenciadas, além dos momentos coletivos.

Embora ressaltamos no decorrer desse trabalho nossa preeminência em adotar como referencial metodológico a proposta de Paulo Freire, ainda cabe a pergunta formulada por Leal:

[...] que método deve seguir um alfabetizador? A palavrção, ou seja, com base numa palavra, descobrir a maneira como essa é composta, decompô-la e daí construir novas palavras; a silabação, que seria o oposto: a partir das sílabas chegar às palavras; o método fonético, que busca tornar consciente a articulação dos sons – este por sinal foi um dos caminhos que achei interessante. Método sintético, analítico, palavrção ou silabação. Ou método misto? (2003, p.21).

Apesar de o próprio Leal afirmar que o método Paulo Freire parece eficaz para trabalhar com camponeses e operários, é preciso adotarmos uma postura de relativização ao permanente no enfoque do método e não segui-lo como um manual ou um ritual a ser cumprido. Assim,

[...] quanto aos métodos, devemos temê-los sempre. Seria bom que fossem uma espécie de objeto descartável que a gente usasse e jogasse fora. O método em si para quê? O importante é criar um a cada experiência. Ele deve ser uma espécie de risco de bordado que sirva para um único bordado. Porque um método único parece-me ser sempre uma forma de dominação [...]. E o método, a priori, embota a descoberta (2003, p.22).

Considerações finais

A partir das ações intervencionistas e investigativas no Assentamento Zumbi dos Palmares, é possível afirmar que a trajetória dos trabalhadores rurais assentados pode contribuir para provocar irrupções na organização curricular vigente e nos padrões curriculares hegemônicos. Em que pesem 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, os quais primam por uma segregação entre a escola, a cultura e a política.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFER, 1989.
- _____. **A máquina infernal**. In: Folha de S. Paulo, São Paulo, 12 jul. 1998. Caderno 4.
- CALDART, Roseli. **Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento dos sem-terra**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Educação em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2000.
- KRAMER, Sônia. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001, p.168.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: FROMN, Erich. Conceito marxista de homem. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 85-170.
- _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985, v. 1
- SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 245
- SEOANE, José & TADDEI. **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STÉDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo M. Brava gente. **A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

Documentos

- APR. **Plano de desenvolvimento sustentável**. Uberlândia: APR, 2001.
- INCRA. **Programa de apoio científico-tecnológico aos assentamentos de reforma agrária**. Brasília: INCRA, 2000.
- MST. **Revista dos sem-terra**. Ano II, n. 9, out./dez. 99. São Paulo: MST, 1999.
- _____. **Revista dos sem-terra**. Ano II, n.10, abr./jun. 98. São Paulo: MST, 1998.
- _____. **Revista dos sem-terra**. Ano III, n.11, jan./mar. 2000. São Paulo: MST, 2000.
- _____. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. São Paulo: MST, 2000.
- _____. **História do menino que lia o mundo**. Fazendo História, n. 7. São Paulo: MST, 2001.
- _____. **Plantando cirandas**. São Paulo: MST, 2000.
- _____. **Paulo Freire: um educador do povo**. São Paulo: MST, 2001.