

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CARMEM SILVIA MACHADO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA PRÁTICA EDUCATIVA**

**CURITIBA
2009**

CARMEM SILVIA MACHADO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Universidade Tuiuti do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Antônia de Souza

**CURITIBA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M149 Machado, Carmem Silvia
Educação do campo: expressividade corporal na prática educativa /
Carmem Silvia Machado; orientadora Maria Antônia de Souza. -- 2009.
159 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Educação rural. 4. Prática
educativa. 5. Expressividade corporal. 6. MST. 7. Movimento dos
trabalhadores rurais sem terra. I. Dissertação (Mestrado) – Programa
do Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO
CARMEM SILVIA MACHADO

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA PRÁTICA EDUCATIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Antonia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof^a Dra. Adriana de Fátima Franco
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof^a Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame
Universidade Federal do Paraná – UFSC

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Suplente
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof^a Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Coordenadora do PPG-ED Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

AGRADECIMENTOS

A meu companheiro de tantas lutas, caminhada árdua no exercício de nossa tarefa maior: amar nossos quatro filhos, meu marido João Carlos de Oliveira, o pai/mãe que não acredita em divisão de funções. Agradeço por entender minhas ausências, por ouvir minhas angústias e acreditar que tudo é possível, pois é só olhar para dentro, para encontrarmos nossa verdade.

Junior, o filho mais velho, aquele a quem foi atribuída à imensa tarefa de entender de tudo e ajudar na criação de seus irmãos, agradeço pelo respeito nos momentos em que me ausentei em busca de algum conhecimento, quando ficava trancada no quarto e o ouvia dizer: fiquem em silêncio, a mamãe está estudando!

Matheus, meu ébano, lindo e calado, quantas vezes neguei minha atenção e meu colo, fechada em minhas leituras, o ouvia dizer: mamãe, quantas páginas você já escreveu?

Arthur, meu rei, aquele que adentrava ao quarto e simplesmente colocava a mão em meu rosto e dizia: mamãe, você está bem? Quer alguma coisa? E eu respondia: não, obrigada, meu amor! Sem nem ao menos olhar em seus olhos...

Thais, minha princesa amada, filha querida, tão pequenina e tão sensível, já reconhece que para ser uma mulher de verdade é preciso renúncias em prol da evolução do outro. Quantas vezes a ouvi dizer: Mamãe me deixa ficar aqui, eu fico quietinha!

As amigas Jaqueline Martins e Jaqueline Kugler (as Jaques), a quem estimo não só pela amizade que se constrói a cada dia, mas pela irmandade e fraternidade que se justifica a cada encontro em que comemoramos nossas conquistas.

A minha colega de turma de mestrado, Suzana, a quem aprendi a respeitar, pelo seu esforço, luta e dedicação incansável, amiga fiel e mãe dedicada.

Aos professores do Programa de Mestrado da UTP, pelas conversas nos corredores, viagens, eventos. Sempre atentos às minhas dúvidas, mesmo que essas fossem enormes disparates conceituais. Sorriam e diziam: veja, vamos pensar, as coisas não são bem assim!

Aos amigos que tenho e terei sempre guardados em meu coração, aos professores, funcionários e trabalhadores da comunidade Centro Novo, no Assentamento Marcos Freire, com quem descobri que amizade é saudade, pois a saudade carrega em si histórias de vida, vivida em tantas outras vidas: Ritamar, Edenilson, Sr. Paulo, Sr. Orlando e Rosália.

À Romilda, pelas inúmeras horas de dedicação e conversas, em que deixava suas funções na Biblioteca da universidade e dedicava-se a me guiar pelo mundo até então pouco conhecido das referências e citações bibliográficas.

Aos professores Ademir Valdir dos Santos, Sonia Schwendler, Sonia Beltrame, Maria Auxiliadora Cavazotti e Adriana Franco, pela leitura atenta de meu trabalho, contribuindo significativamente para a sua concretização.

À minha orientadora Dra. Maria Antonia de Souza, pesquisadora sem igual, com quem aprendo a cada dia que é necessário ter humildade para saber, verdade para compreender, audácia para ensinar e responsabilidade e comprometimento para pesquisar. Apreendi pelas suas mãos, seu olhar atento e carinho, que tenho enormes distâncias a percorrer, mas que estas distâncias são possíveis de serem alcançadas, pois existem pesquisadores, professores e seres humanos que buscam no outro a valorização de suas realidades.

À memória de minha mãe, a vovó Nilde de meus filhos, que tanto me incentivou na continuidade de meus estudos, dizendo: Estude, pois a única coisa que não podem tirar de você é aquilo que você consegue aprender!

Verdade absoluta

Sinto saudades do tempo em que o tempo era apenas envolver-se em brincadeiras de bola e correrias pelo espaço livre dos campos.

Sinto saudades do tempo em que o tempo me fazia esperar pelo almoço de domingo em meio às gritarias de meus primos e a falação de minhas tias.

Sinto saudades do tempo em que o tempo era para mim eterno, desmedido e infundado, feito de momentos intensos e verdades concretas, pelo menos para mim.

Sei que este tempo não voltará jamais, sinto que ele estará sempre presente e pressinto que ele me faz existir hoje.

Sem verdades absolutas, sem medos eternos e sem vaidades que me assombram, apenas um tempo que me faz ser aquilo que me faz viver:

“Uma professora”. **Carmem Machado**



Minha avó, avô, mãe e tios.
Família de agricultores que rumou para o meio urbano em busca de melhores condições de vida.

RESUMO

O presente estudo situa-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós Graduação – PPGED – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Problematiza a prática educativa envolta pela expressividade corporal em uma escola de assentamento de reforma agrária, em Rio Bonito do Iguaçu, no Estado do Paraná. Traz a seguinte interrogação de pesquisa: como a expressividade corporal pode ser identificada na prática educativa do campo? O estudo, de natureza qualitativa, teve os dados coletados por meio de trabalho de campo: observação, entrevista, documentos e imagens fotográficas. O eixo teórico integra obras de pesquisadores que tratam da educação do campo e da prática educativa envolta pela proposta pedagógica própria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. No contexto da prática educativa da referida escola de assentamento, pudemos observar uma série de manifestações corporais: gestos, gritos de guerra, rituais da mística, faces marcadas pela idade e pelas intempéries sociais e climáticas, sorrisos tímidos, olhares curiosos e esperançosos. A expressividade corporal mostra-se evidenciada por momentos de ‘proximidade’ e de ‘co-laboração’ entre os sujeitos, que planejam as atividades da escola, que agem juntos, imbuídos por questões de origem, pertencimento e inserção. A prática educativa construída no coletivo, na prática social, é evidenciada pelo trabalho coletivo, nos permitindo entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social. O ato educativo faz com que as práticas modifiquem-se e cresçam, servindo para ressignificar a história de vida dos sujeitos. Na celebração da mística, a expressão do corpo comunica a realidade por meio de gestos envoltos pela ‘emoção compartilhada’. A expressividade corporal é evidente na prática educativa que se constrói na coletividade, por meio de gestos, nas expressões do rosto, no acolhimento, na motivação, nas danças, nas cantigas, na valorização do conhecimento do outro e nas relações com a realidade desenvolvida na prática social. O corpo reclama um lugar de expressividade na escola, mas de expressividade crítica e consciente, com a qual se torna possível criar, apreender e, também, compreender que o ato de mover-se mais e autenticamente no espaço da escola não se restringe a mera figuração estética ou repetitiva dos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação do campo. Prática educativa. Expressividade corporal.

RESUMEN

El presente estudio se basa en la línea de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, del Programa de Postgrado – PPGED – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Problematisa la práctica educativa envuelta por la expresividad corporal en una escuela del asentamiento de reforma agraria, en Rio Bonito do Iguaçu, en el Estado de Paraná. Trae la siguiente interrogación de pesquisa: ¿cómo la expresividad corporal puede ser identificada en la práctica educativa del campo? El estudio, de naturaleza cualitativa, tuvo los datos colectados por medio de trabajo de campo: observación, entrevista, documentos e imágenes fotográficas. El eje teórico integra obras de expertos que tratan de la educación del campo y de la práctica educativa envuelta por la propuesta pedagógica propia del “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST”. En el contexto de la práctica educativa de la referida escuela de asentamiento, pudimos observar una serie de manifestaciones corporales: gestos, gritos de guerra, rituales místicos, faces marcadas por la edad y por las intemperies sociales y climáticas, sonrisas tímidas, miradas curiosas y esperanzadas. La expresividad corporal se muestra evidenciada por momentos de ‘proximidad’ y de ‘colaboración’ entre los sujetos, que plantean las actividades de la escuela, que actúan juntos, imbuidos por cuestiones de origen, pertenencia e inserción. La práctica educativa construida el colectivo, en la práctica social, es evidenciada por el trabajo colectivo, permitiéndonos entender que la teoría pedagógica de la escuela del campo es generada en el ejercicio práctico de convivencia social. El acto educativo hace con que las prácticas se cambien y crezcan, sirviendo para resignificar la historia de vida de los sujetos. En la celebración de la mística, la expresión del cuerpo comunica la realidad por medio de gestos envueltos por la ‘emoción compartida’. A expresividad corporal es evidente en la práctica educativa que se construye en la colectividad, por medio de gestos, en las expresiones del rostro, en la acogida, en la motivación, en las danzas, en las cantigas, en la valoración del conocimiento del otro y en las relaciones con la realidad desarrollada en la práctica social. El cuerpo reclama un lugar de expresividad en la escuela, pero de expresividad crítica y consciente, con la cual se torna posible crear, aprehender y, también, comprender que el acto de moverse más y auténticamente en el espacio de la escuela no se restringe a la mera figuración estética o repetitiva de los conocimientos.

Palabras-clave: Educación del campo. Práctica educativa. Expresividad corporal.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1	– Cansaço, a tristeza, a expressão de preocupação.....	12
FOTOGRAFIA 2	– Os pés e as mãos calejados.....	12
FOTOGRAFIA 3	– As expressões do rosto, o olhar, as mãos durante as conversas.....	13
FOTOGRAFIA 4	– O corpo exposto às intempéries da natureza.....	13
FOTOGRAFIA 5	– O sorriso mesmo nas adversidades.....	14
FOTOGRAFIA 6	– Implantação da Escola Hebert de Souza no ano de 1996.....	17
FOTOGRAFIA 7	– O percurso que leva à escola Hebert de Souza.....	18
FOTOGRAFIA 8	– Dimensão geográfica do Assentamento Marcos Freire	20
FOTOGRAFIA 9	– Ônibus que faz o percurso até a escola.....	21
FOTOGRAFIA 10	– Fachada da Escola Municipal Rural Hebert de Souza....	22
FOTOGRAFIA 11	– O educador Ednilson Prestes Mendes em frente à sala de aula.....	24
FOTOGRAFIA 12	– Uma sala de aula na Escola Rural Municipal Hebert de Souza.....	25
FOTOGRAFIA 13	– Um dia de chuva no Assentamento Marcos Freire.....	35
FOTOGRAFIA 14	– Sapatos na porta.....	113
FOTOGRAFIA 15	– Turma de alunos menores.....	114
FOTOGRAFIA 16	– Turma de alunos maiores.....	115
FOTOGRAFIA 17	– Reunião.....	117
FOTOGRAFIA 18	– A celebração da mística.....	122
FOTOGRAFIA 19	– Despedida dos alunos.....	123
FOTOGRAFIA 20	– A história de Binton.....	131
FOTOGRAFIA 21	– Brincando no recreio.....	140
FOTOGRAFIA 22	– Brincando de ovo choco.....	141
FOTOGRAFIA 23	– Moda de viola.....	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 O LOCAL DA PESQUISA.....	16
1.2 O CAMINHO PERCORRIDO: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES.....	18
1.2.1 A dimensão exploratória da pesquisa.....	19
1.3 O PERCURSO ATÉ A ESCOLA.....	21
1.3.1 O encontro com o local da pesquisa.....	22
1.4 A SELEÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA.....	23
1.5 A SALA DE AULA.....	25
1.6 O REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
1.6.1 A utilização da fotografia.....	32
1.7 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO.....	34
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICA EDUCATIVA	39
2.1 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA NO MEIO RURAL: UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS.....	41
2.1.2 O ruralismo pedagógico.....	46
2.2 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS POPULARES.....	54
2.2.1 A luta pela terra-educação: uma questão política.....	58
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO HISTÓRICO EM COMUNIDADE.....	63
2.4 Prática educativa: trabalho, parceria e cooperação.....	69
3 PRÁTICA EDUCATIVA	77
3.1 PRÁTICA EDUCATIVA: INSERÇÃO, IDENTIDADE E PROXIMI- DADE.....	80
4 EXPRESSIVIDADE CORPORAL	93
4.1 EXPRESSIVIDADE CORPORAL: O CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MODERNA.....	97
4.2 EXPRESSIVIDADE CORPORAL: A MÍSTICA COMUNICANDO OS SIGNOS DA REALIDADE.....	105
5 A EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO	110
5.1 A EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA VISÃO DO PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO.....	126
5.1.1 Sala de aula.....	127
5.1.2 O jeito de cada um.....	132
5.1.3 O aluno sujeito do planejamento e da aula.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela expressividade do corpo no contexto da prática educativa na escola do campo tem relação, neste estudo, com três fatores: 1) o fortalecimento do debate sobre a educação do campo em função do trabalho dos movimentos sociais; 2) nossa experiência anterior com a Educação Física e jovens trabalhadores rurais; 3) a necessidade de estudos sobre a prática educativa com ênfase na expressividade do corpo, dado que, dentre cerca de 170 teses e dissertações que discutiram educação e MST, somente três abordaram mais detidamente a temática. (SOUZA, 2008); como a análise da prática educativa pode indicar em que medida as relações escolares estão mais ou menos dialógicas, sendo que a expressividade do corpo consiste num dos indicadores fundamentais para revelar tal aspecto.

A primeira experiência profissional como trabalhadora da educação que obtive junto a alunos e professores pertencentes a escolas localizadas no meio rural foi em 2001, por meio de um projeto de educação não-formal direcionado a alunos entre 14 e 18 anos. Eram jovens moradores de oito assentamentos do Estado do Paraná, sendo um dos assentamentos denominado Marcos Freire, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu.

Trabalhei como docente numa oficina, no ano de 2001, intitulada 'cultura local', tema sugerido pela ONG IIDAC (Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania). Minha proposta consistia no desenvolvimento de temas comprometidos com a valorização dos sujeitos de direitos, a partir de atividades culturais, danças, jogos, dramatizações e outras envolvendo os trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais. Os parceiros do projeto eram o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Durante a oficina, localizei, nas falas dos alunos, elementos comuns que tratavam das dificuldades em frequentar a escola por diversos motivos, dentre os quais a impossibilidade de encontrarem nos conteúdos relações com o seu trabalho, considerando o contexto no qual estavam inseridos; a falta de liberdade em expor as suas reais necessidades, e a imobilidade corporal que lhes era imposta durante as práticas educativas diárias.

O problema, naquele momento, mostrou-se como uma dificuldade de conexão entre prática e teoria, o que me levou a inúmeras indagações que foram permeadas pelas falas dos jovens mencionados no início do texto. Pensava se existiria alguma possibilidade de atividades ou práticas que estariam adequadas à realidade campesina, algo como uma proposta nova, diferenciada daquela relatada pelos jovens.

Inúmeras inquietações surgiram de meu pouco conhecimento em relação ao atendimento dos alunos por parte das escolas do campo; queria saber como os professores estariam lidando com o cotidiano dos sujeitos que viviam *na* e *da* terra e se existiam propostas práticas acontecendo no campo, e como estariam sendo construídas.

Os relatos advindos dos trabalhadores, dos filhos dos trabalhadores rurais e integrantes do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais, insatisfeitos com a escola de modelo tradicional que freqüentavam, serviram como motivação para que eu buscasse algum entendimento da realidade das escolas que atendem os assentados. Decidi por focalizar meu olhar para a prática educativa do campo e a relação que possivelmente possa existir entre a expressividade do corpo, presente neste contexto.

Em minhas lembranças, ainda consigo recordar aqueles jovens que me instigaram a essas indagações: amontoados em barracões (onde ministrei a oficina) e sentados em um chão que antes havia sido limpo por mim (para que pudesse acomodá-los). Rememoro a sua chegada (transportados em carros de bois), com suas melhores roupas: os rapazes com camisas novas e as garotas de chinelos (que logo em seguida eram trocados por saltos altos), olhos atentos e ansiosos por conhecimento.

A partir daqui, passo da conjugação verbal de primeira pessoa do singular para a terceira pessoa do plural, não por acreditar em caprichos de ortografia, mas por acreditar que a pesquisa se faz a partir do exercício contínuo da co – laboração e da parceria que incide entre orientando e orientador, entre sujeito da pesquisa e as inúmeras relações que se fundem no objeto – sujeitos – pesquisados, bem como entre os autores e estudiosos que fundamentam este estudo e que, para mim, formam o nós da investigação.

Oriundo deste cenário de experiência é o objeto da pesquisa em foco, a saber: a expressividade do corpo na prática educativa, em uma escola do campo.

Discutimos a emergência de um novo projeto educativo que vem sendo construído desde 1990, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que, historicamente e politicamente, comporta em sua essência a valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, como escreve Caldart (2004a, p.156):

A educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo.

Antes de tudo, foi necessário conhecer e logo em seguida entender o que antecede o objeto de nossa pesquisa. Ao tratarmos da escola do campo, analisamos o seu contexto, primeiramente a complexidade que a envolve como a posição social, a relação dos homens e mulheres com seu meio de produção e as contradições sociais; depois, as implicações que abrangem os conceitos Escola Rural e Escola do Campo.

Vale ressaltar que estudamos uma proposta de Educação que se fundamenta nos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹ como negação do modelo tradicional de escola para classe dos trabalhadores. Trata-se de uma proposta ressignificada pelos sujeitos que trabalham e vivem na terra e dela buscam sua subsistência.

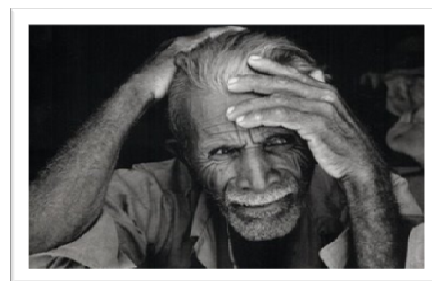
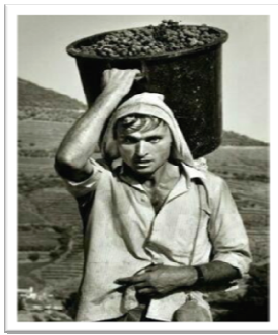
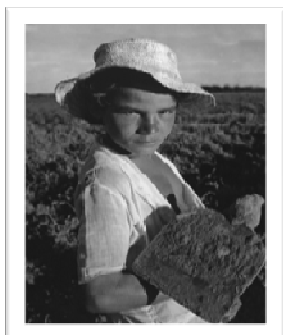
É neste sentido que um dos pressupostos consiste em que a expressividade do corpo² do trabalhador e da trabalhadora rural (sujeitos de direitos), integrantes da escola do campo, apresenta uma linguagem rica em particularidades, a exemplo

¹ No documento “Normas Gerais do MST”, no seu capítulo 1, item 6, encontramos: “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aparece para o público com a denominação Movimento dos Sem Terra ou simplesmente a sigla MST”. Em nosso estudo, optamos por usar o termo **MST** ou **Movimento** para nos referirmos ao mesmo. Como não é nosso intuito abordar a especificidade do Ideário e Formação do MST, ver em SILVA, **Formação e Ideário do MST**. RS. Editora Unisinos, 2004a.

² Ao considerarmos a expressividade do corpo relacionada ao mundo do trabalho, estamos tratando como contexto de pesquisa da construção e organização de um mundo coberto de significados – A Educação do Campo.

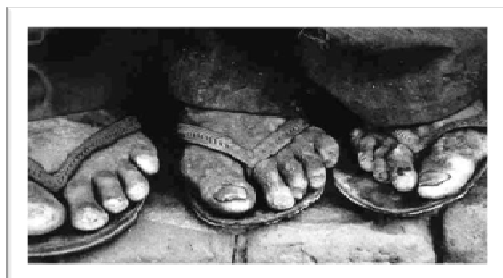
destas imagens abaixo figuradas por Sebastião Salgado, em sua obra intitulada *Terra*.

FOTOGRAFIA 1 – O cansaço, a tristeza, a expressão de preocupação



FONTE: Sebastião Salgado, 1997.

FOTOGRAFIA 2 – Os pés e as mãos calejados



FONTE: Sebastião Salgado, 1997.

FOTOGRAFIA 3 – As expressões do rosto, o olhar, as mãos durante as conversas



FONTE: Sebastião Salgado, 1997.

FOTOGRAFIA 4 – O corpo exposto às intempéries da natureza



FONTE: Sebastião Salgado, 1997.

FOTOGRAFIA 5 – O sorriso mesmo nas adversidades



FONTE: Sebastião Salgado, 1997.

Lançadas em 15 de abril de 1997, as fotos abordam cinco temas, dentre os quais destacamos nossas impressões acerca de oito das 45 fotos pertencentes ao acervo do autor: GENTE DA TERRA, sertanejos, nordestinos e os índios e TRABALHADORES DA TERRA.

Entendemos que, para a construção de um mundo significativo para os sujeitos de direitos, faz-se necessário haver mais oportunidades para que eles se expressem corporalmente, para que possam produzir materialmente a sua história nos espaços de pertencimento, sendo um desses espaços a escola. Levaremos em consideração as questões referentes à expressão do corpo como linguagem que comunica a existência do humano na prática educativa, no contexto educacional de uma escola localizada no ambiente campestre.

A relação entre corpo e trabalho não vem sendo analisada nos estudos que se dedicam a compreender a prática educativa, ainda que os aspectos da expressividade dos corpos sejam inerentes a essa prática e manifestos nas relações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Nossa interrogação de estudo é a seguinte: **Como a expressividade corporal pode ser identificada na prática educativa em uma escola do campo?**

Consiste em compreendermos como um professor de escola do campo reconhece, ou não, a expressividade do corpo, na prática educativa, em situações de sala de aula e/ou no contexto escolar.

Para tanto, nos propomos a investigar especificamente a expressividade do corpo do professor e dos alunos na sala de aula e no ambiente escolar; pensando as possíveis implicações da expressividade do corpo ao lado do indicativo de prática educativa por parte do professor de uma Escola de Assentamento.

Segundo Bezerra Neto (1999), a escola precisa ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor para que a criança sinta-se feliz, para expressar afetividade, sonhos, desejos, fantasias etc., desenvolvendo-se com liberdade.³

A liberdade, associada à busca de autonomia⁴, reside na relação entre sociedade do capital e educação a partir do momento em que a educação é capaz de desenvolver, por meio de práticas cotidianas, o exercício da compreensão do mundo; ao contrário da acumulação de conhecimento, a educação é inserida de forma significativa na luta contra o domínio do capital, inclusive é tarefa educacional resistir à alienação.

Mészáros (2008) discute a alienação relacionada à ordem social ocasionada pela produção destrutiva; para o autor, os índices de desperdícios assumiram proporções escandalosas a partir da lógica desumanizadora do capital, o que resultou em negação dos requisitos mínimos para satisfazer a grande maioria da população. A ênfase dessa discussão reside na intervenção do círculo vicioso entre sociedade do capital e acumulação de recursos econômicos disponíveis. Este círculo alienador poderá ser superado por meio de uma intervenção efetiva da educação em conformidade com a deliberação livre e plena dos sujeitos, capazes de pensar, agir e usar a palavra para transformar o mundo.

Uma das questões propostas em nossa pesquisa é reconhecer, na prática educativa do campo, alguns contrastes sociais da nossa sociedade (de classes), que podem indicar – a partir da expressividade do corpo – caminhos na busca da autonomia. Nunca é demais lembrar que não há dissociação entre liberdade social e

³ Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Mogilka (1999), ao escrever sobre o termo liberdade, que significa irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contestação ou impedimento, realizando aquilo que é necessário ou aquilo que ele quer.

⁴ Mogilka (1999) escreve que a autonomia deriva dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (leis); significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular.

liberdade pedagógica, tratam-se do mesmo fenômeno, porém em situações diferentes.

Por sua vez, em pesquisa concluída em 2003, Vendramini (2007) discute que o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova forma. Para a autora, a luta pelo direito de cultivar em si o estudo caracteriza-se por uma forma de se lutar pela emancipação social.

O contexto de nossa pesquisa, caracterizado pela relação entre escola e a questão agrária em toda sua complexidade histórica, consiste na consciência de que não é suficiente que todos os sujeitos estejam estudando, mas que os próprios sujeitos de direitos tenham a possibilidade de estudar em seu local de origem e de formular sua própria proposta pedagógica. O objeto de pesquisa localiza-se na prática educativa, no conjunto de relações que se estabelecem entre professor e alunos e entre os próprios alunos como um **suporte de signos e mensagens**, indicador fundamental para se verificar a configuração teórico-metodológica da prática educativa. Configuração teórica enquanto concepção de educação e, por consequência, configuração metodológica quanto ao trabalho com os elementos articuladores da prática educativa, como conteúdos, técnicas de ensino, interação em sala de aula etc.

1.1 O LOCAL DA PESQUISA

Com o objetivo de desenvolver uma sociedade crítica, humana e menos focada no individualismo, a proposta da Escola do Campo envolve a luta do MST por uma escola com características próprias, que valorize o homem e a mulher que vivem *na* e *da* terra. Essa discussão política entre governo e Movimento Social dos Trabalhadores Rurais tem colocado o ser humano no centro do diálogo.

FOTOGRAFIA 6 – Implantação da Escola Hebert de Souza no ano de 1996



FONTE: Acervo da Escola Municipal Rural Hebert de Souza, 1996.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Hebert de Souza, no assentamento Marcos Freire, comunidade Centro Novo, Município de Rio Bonito do Iguaçu, Estado do Paraná, Brasil. Pressupomos haver, nessa escola, a existência de práticas ressignificadas, portanto influenciadoras do contexto de vida dos sujeitos e da vida enquanto trabalho e produção em prol do humano social. Vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes e mantida pela Prefeitura Municipal de Rio Bonito do Iguaçu, a escola Municipal Rural Hebert de Souza iniciou suas atividades com a vinda de pessoas sem terra, de vários lugares do Estado do Paraná e do Paraguai, as quais chegaram à região, em 1996, e acamparam na BR 158, onde ficaram por determinado tempo.

Na madrugada do dia 17 de abril de 1996, cerca de três mil famílias partiram da BR 158 em direção à fazenda denominada Giacomet Marodim, e se instalaram em um local posteriormente denominado Buraco, lá permanecendo por oito meses. Durante um período de três meses, as crianças frequentaram a escola urbana no Município de Rio Bonito do Iguaçu. Do Buraco, as famílias deslocaram-se para o portão da fazenda acima mencionada, onde então foi criada a primeira escola, dentro da fazenda.

Com o passar do tempo, elas foram subdividindo-se e formando ‘talhões’, o que muito dificultou o acesso dos alunos à escola, surgindo, assim, a necessidade

de se criarem novas escolas. Como não havia terra suficiente para assentar todas as famílias que ali estavam, algumas sentiram a necessidade de ocupar outros espaços de terra da mesma fazenda, hoje denominado Assentamento Marcos Freire.

1.2 O CAMINHO PERCORRIDO: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

FOTOGRAFIA 7 – O percurso que leva à escola Hebert de Souza



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Diante do exposto, passamos a discorrer acerca do percurso que fizemos para chegarmos à primeira etapa do trabalho de campo na Escola Hebert de Souza. Ao tratarmos da pesquisa qualitativa, temos que considerar alguns aspectos que caracterizam este tipo de estudo: 1) o período de observação precedido pela dimensão exploratória da pesquisa; 2) o objetivo da coleta de dados consiste no fortalecimento da discussão acerca da centralidade de nosso estudo; 3) a partir da

análise dos dados, passamos a discutir a seguinte questão: como a expressividade do corpo é manifesta na prática educativa em uma escola do campo?

Iniciamos o estudo com o reconhecimento, junto ao Departamento de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED, do panorama das Escolas do Campo. A intenção consistia, primeiramente, em entender como estão dispostas e registradas as escolas do campo no estado do Paraná. Logo após a etapa de aproximação com o objeto de pesquisa, iniciamos o período de identificação da escola Hebert de Souza, ou seja, de que forma está registrada junto à conjuntura estadual.

No portal educacional do Estado do Paraná, intitulado Dia-a-dia Educação, identificamos os registros das escolas. Constatou-se que as escolas do campo têm sempre um registro geral centralizado em uma escola sede. Na região centro-sul do Paraná, as escolas centralizam seus registros na Escola Irací Salete, localizada ao lado da Escola Hebert de Souza. A intenção foi reafirmar nossas convicções acerca da seleção da escola (local da pesquisa) para a qual nos direcionamos em uma viagem de oito horas de Curitiba até Laranjeiras do Sul.

1.2.1 A dimensão exploratória da pesquisa

Passamos a discorrer acerca das impressões obtidas na dimensão exploratória, as expectativas sobre os possíveis indícios para aprofundarmos nosso estudo e responder algumas questões concernentes à nossa pergunta de pesquisa.

FOTOGRAFIA 8 – Dimensão geográfica do Assentamento Marcos Freire



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Acreditávamos que encontraríamos uma construção pequena, velha, sem muitos cuidados, com poucas pessoas frequentando as aulas e meios de locomoção precários. As informações obtidas por telefone junto à diretora da escola Irací Salette resumiram-se no percurso que faríamos de Curitiba a cidade de Laranjeiras do Sul, sequencialmente a Rio Bonito de Iguazu e, finalmente, até o Assentamento Marcos Freire.

O ônibus que percorreu o caminho de Rio Bonito de Iguazu até o assentamento Marcos Freire saiu às 05h30min da manhã, estacionando em frente à escola de nossa pesquisa aproximadamente às 07h:20min. O percurso que fizemos de Rio Bonito do Iguazu até o assentamento Marcos Freire e posteriormente à Comunidade Centro Novo permitiu-nos inúmeras indagações, dentre elas: De onde vinham os professores que se misturavam em meio aos alunos? Seriam alunos ou seriam professores? A que escolas pertenciam, sendo que o assentamento comporta cinco escolas em sua dimensão geográfica? Por que carregavam sacolas repletas de verduras e frutas? O ônibus era um local de encontro casual ou todos se conheciam de longa data?

1.3 O PERCURSO ATÉ A ESCOLA

FOTOGRAFIA 9 – Ônibus que faz o percurso até a escola



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Durante o percurso, conversamos informalmente com a diretora da escola vizinha, a qual veio, atenciosamente, esclarecendo cada uma de nossas indagações que se sucediam no caminho, por aproximadamente uma hora e trinta minutos, até a comunidade Centro Novo, em uma estrada de difícil acesso.

A comunidade Centro novo possui duas escolas: a escola de nossa pesquisa, Hebert de Souza, e a escola Iraci Salete. Os alunos, os professores e o motorista tratam-se pelos seus nomes, visto que são vizinhos, compadres e amigos, em sua maioria. Vendem e/ou trocam a produção (frutas e verduras) neste percurso e falam entre si: 'Hoje tem verdura fresca na janta'. Em meio a um ambiente familiar, prosseguiu o ônibus a caminho da escola. Identificamos que as relações que se estabelecem entre os sujeitos partem de sua inserção na comunidade.

Os sorrisos de cumplicidade, a preocupação com os familiares, os eventos cotidianos – a primeira comunhão, a missa, o casamento, o velório e outros, foram assuntos centrais deste percurso, que nos serviu para perceber a cordialidade entre

os sujeitos. Os motoristas passam o dia na escola, fazendo parte, inclusive, dos conselhos de classe e decisões sobre proposta pedagógica da escola; o itinerário utilizado é servido aos moradores do assentamento Marcos Freire e aos professores que moram em Rio Bonito do Iguaçu pela Prefeitura.

1.3.1 O encontro com o local da pesquisa

FOTOGRAFIA 10 – Fachada da Escola Municipal Rural Hebert de Souza



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

No instante em que adentramos à Escola, a diretora, com um largo sorriso, gentilmente nos encaminhou até a cozinha, apresentou-nos às merendeiras e disse: “ela veio conhecer a escola e vai almoçar conosco hoje”. As lembranças que temos de nossa infância são escassas, mas, naquele dia, o proceder da diretora remeteu-nos ao mesmo modo como tias e avós tinham – no sítio – de receber as pessoas, levando as visitas para a cozinha, para sentirem-se “em casa”.

Diante da estranheza da chegada, ou seja, encontramos uma escola bonita, com uma bela fachada, pintada com cores vibrantes, ampla, arborizada e movimentada, repleta de alunos, perguntávamos: Como será a dinâmica da escola para organizar a entrada dos alunos nas salas? O sinal toca a que horas? Onde são formadas as filas para entrar? A resposta para estas questões nos foi dada por uma

das merendeiras: “Não tem fila e nem sinal, os alunos entram nas salas com o professor, conforme vão chegando os ônibus”.

Vale ressaltar que a diretora Rosália, em entrevista aberta, afirmou que a fachada da escola, Escola Municipal Rural, está errada e, para ela, a nomenclatura não é rural e sim do campo, e deveria ser: Escola do Campo Hebert de Souza.

As inquietações diante da chegada aumentavam, pois conforme o tempo passava, o espaço de pesquisa mostrava-se como uma seara imensa para a qual não estávamos preparados, ou seja, as nossas impressões deveriam ser formuladas a partir das certezas que tínhamos anteriormente sobre o que seria uma escola do campo, e que a partir daquele encontro caíam por terra.

A próxima etapa consistiu em observar a sala de aula e os sujeitos nela inseridos. Observamos um professor e seus alunos. Para tanto, expusemos à diretora nossa pesquisa, e a sugestão da direção foi de que poderíamos responder algumas de nossas inquietações na classe de alfabetização do ciclo número 1, coordenada pelo professor Edenilson Prestes Mendes.

1.4 A SELEÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Em dimensão exploratória de pesquisa, definimos como sujeito um professor e as relações desenvolvidas em sala de aula, a partir do levantamento dos dados necessários a esta formulação; portanto, seguimos pensando o contexto de inserção do sujeito e suas relações com o trabalho e as interações sociais.

FOTOGRAFIA 11 – O educador Edenilson Prestes Mendes em frente à sala de aula



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

A historicidade do sujeito da pesquisa sinalizou como uma opção fundamental para nossas análises futuras, tendo em vista que ele é formado no curso Pedagogia da Terra⁵, é pertencente ao Movimento e é assentado. A prática educativa envolve pelas relações que aproximam ou não os sujeitos de direitos, as relações comuns entre o trabalho, a luta por emancipação social e outras, implicaram diretamente nesta opção.

Adentramos num universo complexo, em que as relações até então pouco conhecidas foram transformadas em inquietações. As impressões da chegada transportaram-se para o contexto de sala de aula. As questões norteadoras para o roteiro de observação engendraram-se com a nossa falta de aporte teórico e o pouco conhecimento acerca daquela realidade.

⁵ No Paraná, o curso é fruto de parceria entre a Universidade, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Movimento dos Sem-Terra, o movimento social Via Campesina e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A proposta do curso é formar professores aptos a atuar no ensino fundamental e médio, em Projetos de Assentamentos criados pelo Programa de Reforma Agrária do Governo Federal. Com estrutura diferenciada, a licenciatura prevê módulos presenciais e não-presenciais. Ao final de cinco anos, 60 alunos terão o diploma de Licenciatura em Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra com atuação interdisciplinar nos ensinos fundamental e médio.

Embora o roteiro de questões estivesse previamente formulado, nossa inexperiência não possibilitava o distanciamento necessário das inúmeras impressões que se acumulavam em nossa memória, desde o embarque naquele ônibus que percorreu o caminho para o assentamento até entrarmos na sala de aula.

1.5 A SALA DE AULA

No dia 17 de agosto de 2007, adentramos na sala do 1º ano do 1º ciclo, composta por alunos com faixa etária entre seis e sete anos de idade – a classe de alfabetização infantil.

Direcionamos um primeiro olhar para a organização do espaço de sala de aula, carteiras perfiladas, quadro negro, o tradicional alfabeto com desenhos na parede, alguns livros enfileirados na parte inferior do quadro negro, o professor em frente à turma, um espelho grande que refletia a classe, por meio do qual identificamos que os alunos não vestiam uniformes escolares.

FOTOGRAFIA 12 – Uma sala de aula na Escola Rural Municipal Hebert de Souza



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Diante da receptividade do professor, sentamos ao fundo da sala. A diretora nos apresentou ao professor e aos alunos e comunicou nossa intenção. A recepção, nesta sala, foi seguida de um largo sorriso do professor, que proferiu a seguinte frase: “Seja bem vinda e, crianças, não façam bagunça senão vamos ficar mal falados”. (Diário de Campo, 17/08/2007).

Vale ressaltar que a nossa entrada em sala foi acompanhada pelo olhar curioso das crianças, direcionado para a máquina fotográfica, que logo em seguida foi colocada sobre a carteira da qual observamos o início da aula do professor.

Alguns alunos e o professor não usavam calçados; descalços pelo espaço da sala de aula, circulavam e movimentavam-se com naturalidade, as crianças iam e vinham em nossa direção, ora aproximando-se ora distanciando-se, conversando entre si e apontando para a máquina fotográfica. Diante da agitação dos alunos, o professor explicou para as crianças a sua importância em nossa pesquisa, a finalidade do uso da máquina e, principalmente, o significado deste proceder para a pesquisa.

Decorrendo esta explicação, sugeri que fizéssemos algumas fotos dos alunos e lhes mostrássemos as imagens. Ao serem colocadas diante das imagens, as crianças proferiam as seguintes frases: “Onde que olha? Vejam como que eu fiquei!; É pra apertar o botão? Ei, me veja aqui pequenininho!; Como faz para ver de novo?” (Diário de Campo, 17/08/2007).

Consideramos este procedimento, que satisfaz a necessidade de conhecimento, fundamental para que a aula continuasse com naturalidade. A relação da teoria com a realidade (prática), o manuseio do objeto da curiosidade, a disposição da máquina fotográfica para os alunos e tantos outros elementos serviram para intensificar nosso interesse acerca da seguinte interrogação: como a expressividade do corpo pode ser identificada na prática educativa em uma escola do campo?

1.6 O REFERENCIAL TEÓRICO

Não obstante à breve explanação da primeira etapa da pesquisa de campo, mencionada anteriormente, passamos a discorrer acerca do aporte teórico necessário à segunda fase da pesquisa de campo, a qual faremos menção seguindo a identificação dos autores, estudiosos e pesquisadores que se tornaram fundamentais para o estudo.

Esta pesquisa busca embasamento teórico para esclarecer os aspectos históricos e as possíveis imbricações que permeiam a Educação do Campo, conforme já mencionamos. A fundamentação teórica foi construída a partir do ideário de pesquisadores e estudiosos do assunto (Educação do Campo), a saber:

Arroyo (2004), que vem debatendo a educação do campo do ponto de vista da política pública construída pelos movimentos sociais; Beltrame (2002), que discute formação e prática de professores em escolas de assentamento; Bezerra Neto (1999), que escreve sobre as práticas educativas no Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Bezerra Neto (2003), que discute o pensamento dos idealizadores do ruralismo pedagógico; Calazans (1993), que há longa data vem discutindo a educação rural e a relação com o Estado na sociedade capitalista; Caldart (2004a); (2004b) que contribui com seus estudos que tratam da proposta pedagógica própria do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e as práticas educativas do campo.

Foram de grande importância para a pesquisa as contribuições dos autores Lenzi (2007), ao trazer as significações da prática educativa na visão dos educadores de 14 assentamentos do Estado de Santa Catarina; Fernandes (2001), ao pesquisar a questão agrária, movimentos sociais do campo e políticas educacionais; Gritti (2003), ao discutir a relação da escola rural com o capitalismo; Leite (2002), ao contribuir com seus estudos para a análise da escola rural e das políticas educacionais; Martins (2008), ao estudar a formação continuada de professores das escolas do campo; Ribeiro (2007), ao discutir as contradições campo/cidade envolvendo movimentos sociais do campo e proprietários rurais; Silva (2004a), ao discutir a formação e o ideário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Silva (2004b); (2003c), que trata da celebração da mística em escolas de assentamento rural; Souza (2006a) que contribui em nosso estudo com

suas pesquisas, discutindo, desde a década de 1990, Educação, movimentos sociais do campo e prática educativa do campo; Vendramini (2007), que discute movimentos sociais do campo e a relação educação e trabalho.

Para inserir nossa pesquisa na realidade das propostas educacionais no Paraná, com peculiaridades distintas de outras regiões do Brasil, faremos menção às pesquisas de Souza (2006), que desde 1990 se dedicou aos estudos da educação e movimentos sociais do campo. Localizamos em Souza (2008) seis dissertações no Estado do Paraná em um total de 150 trabalhos mapeados pela pesquisadora em todo o Brasil.

Levaremos em consideração o contexto paranaense encontrado em Souza (2007), quando analisa as ações governamentais desenvolvidas no Estado do Paraná e evidencia os registros das experiências em Educação do Campo que, por meio de parcerias, entre movimentos organizados e governo, aconteceram no Estado a partir da década de 1990.

As Diretrizes Operacionais para a educação básica da Escola do Campo de 2002 e as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná de 2006 constituem-se em dois documentos, um de teor Federal e outro de teor Estadual, que nos servem como registro sobre o significado que trazem para a Educação do País.

Concebidos após muitos seminários e encontros, os documentos acima mencionados registram a preocupação dos professores das Escolas de Assentamento, o interesse da Sociedade civil, bem como das Instituições Públicas e Privadas, dos Movimentos Sociais e dos Sindicatos em participar das discussões que tratam das temáticas que envolvem a Educação do Campo.

Entendemos que os pesquisadores e estudiosos, na formulação desses documentos, como registro de ações concretas e das efetivas necessidades que, historicamente, envolveram e envolvem a Educação do Campo, contribuem para que esses dois documentos sejam hoje caracterizados como um marco histórico para a educação do país.

O nosso problema de pesquisa localiza-se numa conjuntura política em que os movimentos sociais do campo vêm 'dialogando' com os governos estaduais e federais. Muitas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação têm empreendido eventos de capacitação e formação de professores que trabalham nas escolas do campo.

Assim, outro pressuposto é de que os professores das escolas do campo têm tido a possibilidade de repensar a prática educativa, desenvolver leituras sobre perspectiva crítica de educação, sobre aspectos da cultura dos povos do campo etc. Além disso, o fato de que alguns professores são formados em escolas específicas denominadas Pedagogia da Terra, onde o exercício da liberdade está sendo construído a partir de teóricos socialistas que prezam pela possibilidade dos sujeitos expressarem suas idéias sem o julgo dos opressores.

Ao entendermos que a sala de aula é um lugar de relações sociais e que ela tem hierarquias instituídas há longo tempo, a intenção deste estudo é identificar, na prática educativa, se a expressividade do corpo (tanto do aluno quanto do professor) pode ser entendida pelo professor como um elemento de mediação do processo pedagógico, fazendo uma conexão entre prática e teoria. Encontramos três trabalhos: Janata (2004)⁶ desenvolve estudo ligado às questões que tratam das relações entre trabalho e o lúdico/lazer; Ferreira (2002)⁷ problematiza a dimensão do lúdico e revolucionário nas práticas pedagógicas com crianças e jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Estado de Pernambuco, e Silva (2003c)⁸, que utilizamos como referencial teórico por discutir questões relacionadas ao movimento do corpo e sua expressividade, porém, diferentemente de nosso estudo, discute o corpo que se expressa na educação de jovens e adultos do MST.

Cabe ressaltar a importância da inclusão destes estudos nos bancos de dados, pois acreditamos que somente desta forma será possível consolidar cientificamente esta temática. Consideramos que confere aos pesquisadores esta tarefa, a fim de contribuírem para o amadurecimento científico acerca das produções que tratam do contexto da Educação do Campo, pois, o acesso ao conhecimento que vem sendo acumulado, permite o avanço da pesquisa no campo da Educação.

A expressividade do corpo, como um elo entre conhecimento e entendimento – compreendidos como um fluxo entre professores e alunos, uma parceria, que compartilha fatos, espaços, presença, ausência –, vê no outro a parte ou vê na parte o todo, um fluxo constante ao qual pressupomos o envolvimento da

⁶ A pesquisa é intitulada: “Fuxicando” sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas – jovens – mulheres de assentamentos do MST.

⁷ O estudo é intitulado “O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a prática pedagógica no Encontro dos Sem Terrinha.

⁸ Dissertação denominada: Movimento, Comunicação e Linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST.

expressividade do corpo, na prática educativa, e do trato direto a relação professor-aluno-comunidade, ou seja, a necessidade de criatividade⁹.

Pensando neste sentido, consideramos fundamental discutirmos 'cultura' a partir de um conceito geral que possibilite reconhecermos algumas inter-relações (complexas) envoltas no objeto de nosso estudo (a expressividade do corpo na prática educativa do campo).

O conceito de cultura que Williams (1992); (1969) brilhantemente trata, a partir da história e do pensamento social, reflete as carências, as dificuldades e as complexidades do homem em sociedade. Para tanto, nos atemos no pensamento acerca do 'sistema de significações' e a concepção de cultura articulada no momento de ascensão do capitalismo. Vale lembrar que Raymond Williams parte de uma tradição socialista que contempla a ideia das teorias continuamente refeitas e redefinidas pela 'maioria'.

O conceito amplo de cultura (que possa ser vista e discutida por todos) sem distinção (inclusive na escola) nos leva a buscar, neste autor, dois elementos importantes para nosso estudo: 1) para discutirmos a educação levando em consideração o funcionamento da sociedade, segundo afirma Williams (1992, p. 180) "[...] em sociedades como a nossa, pode haver um tipo eficiente de reprodução cultural dentro dos próprios processos de conhecimento", quando escreve que "[...] um sistema educacional pode promover uma rigorosa formação em procedimentos fidedignos de conhecimento e de análise, de tal modo que muitos de nós podemos, então, conhecer e analisar". O autor propõe uma cultura comum, o que não significa que todos devem seguir a mesma cultura, mas que exista uma participação coletiva em todos os níveis da vida em sociedade, sobretudo na construção e criação da cultura.

A prática educativa, envolta pela expressividade do corpo no/do cotidiano da escola pesquisada, permite reconhecer que a escola do campo, enquanto ambiente de formação humana, está imbuída de elementos que abrangem a forma peculiar de trabalho (desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores do campo), cujo meio de

⁹ O legado histórico de possibilidades de expressividade do corpo na prática educativa é infindável: as brincadeiras antigas, o teatro interpretativo e seus inúmeros autores, o teatro de sombras, o teatro de bonecos, a dança, os jogos dramáticos, o circo, a mimese, os brinquedos cantados, a música, a contação de histórias e outras, bem como a necessidade de criatividade, como contexto essencial para a existência humana em prol do histórico social.

subsistência consiste, em grande parte, na agricultura, e que a sua formação parte de um Movimento Social que emerge do campo.

Este entendimento nos leva a buscar no local – uma escola – e na macro-organização social – Movimento social – explicitações para nossas análises, que partem da realidade próxima para a realidade distante. Nosso estudo comporta totalizações, sempre parciais, das falas, e concepções do sujeito da pesquisa e da comunidade (no capítulo de análise), a respeito da expressividade do corpo, envolvendo a prática educativa, mas os aspectos da realidade local ampliam-se para os elementos da infra-estrutura social dos sujeitos. Neste sentido é que a prática educativa explicita os conflitos culturais, as tensões entre conhecimento e as contradições sociais.

Cabe ainda destacar que estas relações, imbricadas na discussão acerca do que seja a expressividade do corpo na prática educativa do campo, não podem ser consideradas de forma isolada ou estanque, mas sim dentro de uma concepção ampla de projeto político-educacional, comprometido com a educação popular e com a visão crítica, que se propõe a caminhar em direção (virada para o futuro) à emancipação social dos sujeitos de direitos.

Nesse sentido, nosso estudo busca, no pensamento de Sucholdoski (2002), a discussão que reflete a educação a partir da influência de duas correntes no pensamento educacional, intituladas pedagogia da essência e pedagogia da existência. O autor escreveu, na década de 1959, a obra *A pedagogia e as correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*, em que discute a oposição entre os defensores da evolução e os da adaptação. A problemática reside no empenho do autor em localizar, na pedagogia essencialista (a velha pedagogia) e na existencialista (a pedagogia burguesa), elementos de fusão entre ambas e a criação de uma nova, a partir desta valorização.

Embora para o autor não haja uma única realidade e nem um único critério de educação, discute a *educação virada para o futuro* e mostra, claramente, o sentido de sua reflexão: uma pedagogia pautada na perspectiva socialista. Sem trair a liberdade e nem a realidade, discute uma pedagogia que possa contribuir para que a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana, uma forma de criar e recriar a realidade social de acordo com as exigências humanas.

Neste trabalho, buscamos: 1) embasamento teórico para esclarecer os aspectos históricos e as possíveis imbricações sobre a educação do campo; 2) o pensamento acerca da prática educativa que, neste contexto, mencionaremos como a busca de uma educação virada para o futuro dos sujeitos pertencentes a uma Escola de Assentamento; 3) o pensamento do professor acerca da expressividade do corpo como suporte para o seu proceder cotidiano de trabalho, utilizando-se ou não dessa expressividade para evidenciar (comunicar) elementos significativos (signos) que compreendam a vida em coletividade e a valorização da identidade campesina.

Consideramos importante ressaltar que na pesquisa, de teor qualitativo, fez-se necessário a utilização de mais de uma fonte de dados, como a transcrição e análise de uma entrevista, das notas de campo e das fotografias.

1.6.1 A utilização da fotografia

Na pesquisa, houve destaque para o uso da fotografia que, além de complementar de forma visual as brechas dos textos não-verbalizados, vem sendo utilizado, nesse campo, em diversas áreas da ciência para descrever, comprovar, narrar, inventariar, compartilhar ou subsidiar a coleta de dados.

O presente estudo insere-se entre os que consideram a produção e a percepção das imagens resultantes de um processo sociocultural; logo, a fotografia será abordada a partir de dois momentos distintos: a produção da imagem (o ato fotográfico em si) e a leitura do produto fotográfico, ou ainda, como afirma Williams (1992), a cultura como 'sistema de significações': por um lado, os sistemas de significações e signos, e por outro, sistemas mais específicos como os sistemas econômicos, políticos e geracionais de parentesco e família, sendo desta forma, para o autor, os elementos de um sistema de significações (amplo e geral) traduz um sistema social.

Para Andrade (1998), o ato de apertar o botão do registro fotográfico carrega a intenção, a escolha, e comporta resultados, determinações históricas. A fotografia produzida pelo pesquisador que se coloca em campo para apreender uma dada

realidade é diferente da fotografia produzida pelo próprio sujeito alvo da pesquisa, ou seja, os recortes e os elementos que compõem a linguagem fotográfica são opções de um olhar que não pertence ao contexto sociocultural estudado.

A fotografia, na pesquisa qualitativa, para Biklen e Bogdan (1994, p. 183) “[...] dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são freqüentemente analisadas indutivamente”, podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa, desde que separadas em duas categorias: aquelas que o investigador produziu¹⁰ e as que foram feitas por outras pessoas¹¹.

Para Biklen e Bogdan (1994), o investigador educacional, ao utilizar-se da fotografia como fonte de dados, deve ter claro que as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas; assim, o capítulo intitulado “Prática educativa do campo: a expressão do corpo respeitoso” parte do pensamento do professor acerca das imagens coletadas durante a pesquisa de campo. Munimo-nos de alguns dados que servem como base para esse capítulo de análise, a partir dos elementos necessários para pensarmos de forma adequada e profunda os aspectos peculiares da escola de assentamento localizada no Estado do Paraná.

Partimos do pensamento de Collier (1973), que aponta as vantagens da utilização da foto-entrevista metodológica, ou seja, a imagem constitui um elemento facilitador na obtenção de dados. Para o autor, a fotografia se torna um objeto de discussão, reduz a tensão da situação de entrevista e cria um estado de consciência que evoca sentimentos emocionais.

O capítulo de análise dos dados consistiu em obtermos do sujeito da pesquisa um elevado fluxo de informações a partir das suas interpretações projetivas. Em conformidade com Collier (1973), as fotografias acionam mecanismos psicológicos, a partir de estímulos que desencadeiam respostas por meio de processos associativos, fazendo com que o sujeito exteriorize-se. Tomamos a imagem fotográfica sob a perspectiva da significação e propusemos a integração da produção e da leitura da imagem por mais de um indivíduo (pesquisadora e sujeito da pesquisa), de forma que os significados atribuídos ao conteúdo explicitem os elementos da análise.

¹⁰ As análises da presente pesquisa enquadram-se na categoria descrita por Biklen; Bogdan (1994).

¹¹ Somente uma imagem foi retirada do acervo da Escola para ilustrar a sua implantação (na introdução) e não nos serve como elemento para as análises.

Consideramos que uma das condições fundamentais para a leitura da imagem é conhecer, compreender e ou ter vivido a situação fotografada, portanto, nada mais adequado que o próprio sujeito de dentro da cultura estudada para contar a sua história, a partir do que compreende da imagem capturada.

Para Andrade (1998), essa metodologia coloca nas mãos do pesquisador dois elementos: o visual (produção fotográfica) e o verbal (leitura deste produto), expressões de conteúdos significantes que elucidam as representações sociais, inserindo-se, ainda, um terceiro elemento: a leitura e a interpretação do pesquisador, que fornece um sentido analítico a partir do referencial teórico. A trama da intersubjetividade é tecida a partir das imagens – texto visual – do leitor das imagens e daquele que analisa. No presente estudo, estendemos como texto visual um conjunto de imagens fotográficas dispostas ordenadamente, em que a relação entre elas ou o seu todo produzem um sentido pertinente para a análise.

Entendemos que a imagem deixa de ser mera ilustração ou uma descrição superficial para que, a partir do olhar do pesquisador, o texto visual ganhe sentido às áreas científicas, partindo da forma como é organizado.

1.7 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas, nos meses de agosto de 2007 (etapa mencionada anteriormente) e em dezembro de 2007 (descrita a partir de agora), nas dependências da Escola Rural Municipal Hebert de Souza e comunidade escolar em Rio Bonito do Iguaçu, Paraná, onde observamos e registramos tanto o exercício docente em sala de aula quanto as práticas cotidianas da escola pesquisada, a saber: eventos, reuniões, rotina de trabalho que norteia o contexto da pesquisa e as imbricações que esta observação possibilita.

FOTOGRAFIA 13 – Um dia de chuva no Assentamento Marcos Freire



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Em 11 de dezembro 2007, a coleta de informações foi feita pelo acompanhamento das ações individuais e coletivas dos sujeitos da escola pesquisada, com a observação de aspectos da comunicação, do lazer, eventos e o envolvimento político. Fizemos entrevistas abertas com lideranças da comunidade na escola e com alguns sujeitos que contribuíram para a sua construção; fotografamos o percurso; conversamos com as mulheres na estação rodoviária, com funcionários e pais, bem como observamos a expressividade do corpo de alunos e do professor.

Vale ressaltar que neste dia chovia muito; logo constatou-se que as dificuldades relacionadas ao deslocamento dos sujeitos até a escola reside em grande parte pela falta de pavimentação das ruas, que não apresentam nem um tipo de manutenção, acumulando barro, imensos buracos, o que torna impossível a

chegada até a escola. Neste dia de chuva, tivemos que esperar o ônibus na estação rodoviária de Rio Bonito do Iguaçu. Algumas inquietações surgiram acerca do trabalho desenvolvido pelos sujeitos pertencentes à escola de nossa pesquisa. Nas conversas informais com as mulheres ali presentes, questionamos aspectos relacionados às preocupações que os trabalhadores têm acerca dos cuidados necessários para manter a propriedade (plantação, colheita, cultivo, criação de animais e outros).

Perguntamos a uma senhora o que havia nas caixas que permaneciam postas aos seus pés, ao que ela disse: “É desinfetante para a limpeza do galinheiro e do chiqueiro”. (Diário de Campo, 11/12/2007). Tal informação nos levou a questionar o que a mulher fazia ali em um dia de chuva, e por que teria que carregar todo o peso, sozinha? A senhora relatou que, quando chove, o filho e o marido ficam em casa para cuidar da plantação e que trabalham na chuva. Independentemente do tempo, se estiver ou não chovendo, ela sai para fazer compras, pois o chiqueiro e o galinheiro têm de estar sempre limpos, senão os bichos ficam doentes e não servem para venda.

Ainda, a mulher enfatizou que as pessoas que fazem parte do assentamento são quase todas conhecidas, colaboram entre si e, quando ela precisa, todos ajudam a carregar as caixas; o ônibus a deixa ‘perto’ de casa, então, o marido e o filho esperam-na para carregar as caixas, caminhando debaixo de chuva por quatro quilômetros, a pé, até a propriedade.

A partir dessa conversa registrada em nosso diário de campo, compreendemos que, para aquela trabalhadora, a dinâmica do trabalho envolve relações entre sujeitos, mas principalmente relações imbuídas de cooperação; que as intempéries da natureza abrigam sentimentos contraditórios para os trabalhadores, ou seja, a chuva é motivo de alegria e de tristeza. Ao mesmo tempo em que traz consigo sentimentos de satisfação aos trabalhadores – após a chuva a plantação fica viçosa –, é nos dias de chuva que o esforço físico é maior. Muitas vezes com riscos à sua integridade física, os trabalhadores têm de percorrer longas distâncias e muitos nem chegam ao local pretendido; trabalhar no campo durante uma tempestade é um risco eminente, em virtude de raios e das cercas elétricas,

enfim, um esforço sobre-humano que muitas vezes resulta em desgosto e desesperança.¹²

Neste dia de chuva, a caminho do Assentamento Marcos Freire, Comunidade Centro Novo, observamos as expressões dos sujeitos: ora preocupados, ora indignados, e nos questionávamos se ao chegarmos à escola as aulas aconteceriam. Haveria professores para ministrar as aulas? Os alunos seriam suficientes para compor uma turma? Conseguiríamos chegar até a escola? A presença na escola foi mínima, poucos foram os alunos e os professores que conseguiram chegar. Soubemos que, quando chove, os ônibus cedidos pela prefeitura não comparecem, mas algo nos chamou atenção nesta dinâmica: o ônibus do MST – Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra percorre alguns pontos do assentamento para auxiliar no deslocamento das pessoas – alunos, professores e comunidade.

Fizemos o percurso de Rio Bonito de Iguaçu com o ônibus do Movimento e registramos que o compromisso em chegar até a escola era, para os sujeitos – motorista, pais, professores e alunos – motivo de conquista e também de muita preocupação.

Alguns avisos são importantes: durante as etapas que comportam o período de levantamento de dados, discutidos no quarto capítulo, estabelecemos uma relação de co-autoria com a comunidade escolar: educadores, funcionários, pais e educandos da Escola Municipal Rural Hebert de Souza (escola pesquisada), e com a Escola Estadual Irací Salete (escola vizinha), considerando o fato de que o vínculo que se estabelece entre os sujeitos parte das relações de parentesco e vizinhança, e as atividades desenvolvidas entre as escolas são construídas em parceria.

Escolhemos o contexto da Escola do Campo por uma série de razões, quais sejam de caráter pessoal da pesquisadora – neta de imigrantes italianos, filha de mãe agricultora desapropriada de suas terras e que rumou para o contexto urbano em busca de melhores condições de vida –, de caráter profissional, conforme mencionamos na introdução, e/ou também político. A essas razões somam-se a história da escola do campo, sua importância na construção da educação do país e no resgate do orgulho e determinação do trabalhador rural nos últimos dez anos.

¹² Sobre este assunto, sugerimos a leitura de Ferreira (2002), em que o autor discute o sistema econômico capitalista e a criação de instrumentos necessários à sua manutenção, mesmo que isso custe a morte e ou o extermínio de alguém ou algo, que pode ser o próprio ser social.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, a saber: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Prática Educativa; Prática Educativa; Expressividade Corporal e A Expressividade Corporal na Prática Educativa do Campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICA EDUCATIVA

[...] Com base no próprio caos e miséria da nova metrópole, e difundindo-se a partir dela para renovar um sentimento nacional, a força civilizadora de uma nova visão da sociedade fora criada na luta e combinara os sofrimentos e esperanças de gerações de oprimidos e explorados – e, dessa forma desafiadora e inesperada, dava-se a reação humana da cidade à antiga desumanidade da cidade e do campo. (WILLIAMS, 2000, p. 312).

A pesquisa se insere entre os que estudam a Educação em âmbito sócio-político, fazendo-o a partir do contexto histórico, em particular a Educação do Campo. A abordagem justifica-se a partir de duas razões teóricas, a saber: a) a concepção de Educação Rural empreendida pelo Estado no Brasil, e b) a concepção de Educação do Campo empreendida pelos movimentos de trabalhadores rurais do campo, a partir da década de 1990.

O capítulo intitulado “Educação do campo, movimentos sociais e prática educativa” está organizado em subitens e fundamenta-se a partir dos seguintes autores: Arroyo (2004), Beltrame (2002), Bezerra Neto (1999), Calazans (1993), Caldart (2004a) (2004b), Damasceno (2004), Fernandes (2001), Gritti (2003), Leite (2002), Machado (2003), Molina (2004), Ribeiro (2007), Silva (2004a), Silva (2003c), Souza (2006), e Vendramini (2007).

Os autores, pesquisadores e estudiosos acima mencionados contribuem para os seguintes assuntos que serão tratados ao longo do capítulo: Educação do Campo e Movimentos Sociais; a Proposta Pedagógica do MST; a Escola Rural e a relação com o Estado; educação e políticas públicas; escola rural, urbanização e reforma agrária; as relações da escola rural com o capitalismo; educação e políticas educacionais; formação e ideário do MST; movimentos sociais e ações governamentais no Estado do Paraná; educação e trabalho e prática educativa do campo.

É importante mencionar o esforço de pesquisa que vem sendo empreendido pelos estudiosos e pesquisadores em prol da valorização das políticas públicas e educacionais por uma educação do campo.

Advindos de estudos acerca da educação do campo, temos hoje fortes elementos que nos permitem, por meio da pesquisa, devolver aos sujeitos de direitos a parte que lhes cabe na história, se não a efetivação de suas conquistas, ao menos a valorização e o registro das lutas, que partem, sem sombra de dúvidas, dos movimentos sociais em prol da emancipação social dos sujeitos de direitos. Para tanto, destacamos a leitura de documentos registrados em âmbito Federal e Estadual, a saber: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação do Estado do Paraná, de 2006, nos quais constam, dentre tantos elementos, a efetivação de políticas públicas e educacionais envolvendo sociedade civil e governo.

O estudo de Sanfelice (2005), que trata da historiografia da Educação Brasileira, contribui com as diferenciações entre o conceito de estatal e público, o que consideramos fundamental clarificar. Neste segmento, partimos das transformações advindas do capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial para nos aproximarmos do contexto da presente pesquisa – a educação do campo. A partir do período acima mencionado, evidenciam-se rupturas que ocasionaram transformações na sociedade camponesa; dentre as alterações, encontra-se o processo educacional rural que foi urbanizado em função da nova ordem econômica.

Para tratarmos do objeto proposto, a expressividade do corpo entendida a partir da prática educativa do campo, torna-se fundamental que alguns aspectos imbricados na malha do tecido social brasileiro sejam dissertados; primeiramente, as transformações sociais e econômicas que ocorreram e, posteriormente, a diferenciação que se constituiu (educação rural – educação do campo) e que advém, em grande parte, do desinteresse das elites governamentais brasileiras, que pensavam a educação pelo viés urbano-industrial.

A visão de escola urbana que ainda hoje persiste se constituiu a partir da nossa formação social e política (um país fundado na colonização, escravidão e latifúndio), o que leva a evidenciar, em inúmeros momentos, a questão agrária enquanto direito que vem sendo negado aos trabalhadores. A oposição dos

movimentos sociais a essa forma de expropriação está diretamente relacionada ao conceito de Educação para os sujeitos de direitos e a oposição dos movimentos sociais à escola tradicional consiste em aliar a educação (a questão agrária) como busca da identidade e dos vínculos perdidos.

A educação burguesa (escola tradicional) carrega em si marcas da opressão, da exploração, da humilhação, da dominação e, conseqüentemente, da alienação do povo campestre. Por outro lado, a educação do campo se mostra como uma nova educação a partir do momento em que os sujeitos de direitos têm buscado para si o direito de frequentar uma escola que não evidencie uma cultura alheia a sua, ou ainda, que não tenham de absorver conhecimentos que os desmoralizem e nem os desvalorizem frente ao universo de sua materialidade.

2.1 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA NO MEIO RURAL: UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS

A partir das transformações sociais e econômicas, as elites que dominavam o país tiveram que ceder espaço para as classes emergentes que necessitavam de escolaridade formal. Escrevendo dessa forma, temos a intenção de demonstrar como o pensamento acerca da educação vigorava no Brasil desde o império até o período denominado segunda República, privilegiando as camadas elevadas da sociedade brasileira, que discutiremos neste segmento.

A centralidade da discussão que trata do contexto da escola pública, primeiramente a trajetória da escola no meio rural, está fundamentada em Calazans (1993) e Leite (2002); posteriormente, a produção de projetos e programas educacionais apontados por Fernandes (2001); (2005), Bezerra Neto (2003) e Gritti (2003) com a relação capitalismo trabalho.

Dentre as inúmeras formas educacionais existentes, encontra-se a Educação Rural. A discussão parte da diferenciação entre o conceito **Rural** e **do Campo**, a ser aqui destacado por meio do enfoque político, e busca refletir acerca dos interesses dos movimentos sociais, as causas que levam os movimentos a buscarem uma educação construída pelas mãos dos trabalhadores, tendo em vista que nem mesmo as alterações ocorridas no Brasil

pós-república possibilitaram o desenvolvimento das políticas educacionais destinadas à escolarização rural.

O desinteresse demonstrado pelas lideranças brasileiras advinha, em grande parte, do pensamento urbano-industrial cristalizado no país; o processo de industrialização se ampliava e um grande número de trabalhadores, em busca de melhores condições de vida, rumou para os centros urbanos.

Ao entendermos que as consequências, no contexto brasileiro, das revoluções agroindustriais obrigaram os representantes do poder a executar algumas mudanças, reconhecemos que a questão advém das alterações causadas pela industrialização¹³ e que a Escola Rural brasileira surge nos domínios dos poderosos tardiamente. Em consequência a esse proceder, temos a concentração dos esforços para administrar o país centralizado nas expectativas metropolitanas, ou seja, neste período, a educação centralizava-se no modelo de escola urbana.

Segundo Calazans (1993), torna-se essencial destacarmos o fato de que as classes dominantes brasileiras, em especial as que viviam do campo (os grandes proprietários de terras), demonstravam pouco conhecimento acerca da importância da educação para a classe trabalhadora.

Para Leite (2002), neste período pesava a reforma de 1879, com o Decreto nº 7.247, que previa o ensino de disciplinas com 'noções' de lavoura e horticultura, mas o que incidia fortemente na sociedade, segundo o autor, eram as idéias de educação trazidas da Europa. Nesse emaranhado de acontecimentos, estavam imbricadas as tendências e os fatos de nossa formação social e política, ou seja, um país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por um longo tempo colônia, império e república.

Para Leite (2002, p. 13), "[...] o enfoque especial que se dá à Educação Rural converge para a realidade campesina a partir de uma estrutura sociocultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos". Vê-se, assim, um antagonismo existente entre os conceitos Rural e do Campo,

¹³ Para Leite (2002), o Estado Novo, no Governo de Getúlio Vargas, priorizou a **industrialização** e o intervencionismo estatal de produção, e, por este motivo, criou o código de Minas, o Instituto Brasileiro do Café (IBC), o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) e a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC). Importante também mencionar a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), que, em Volta Redonda, tinha como objetivo a produção e fabricação de **materiais ferrosos indispensáveis para a produção de maquinaria pesada, equipamentos industriais, veículos etc.** (grifo nosso).

que reside na conjuntura histórica, política, econômica e social de um país denominado Brasil, comprometido com a luta pela questão agrária.¹⁴

Para Fernandes (2001, p. 23), “[...] em diferentes momentos da história, a questão agrária apresenta-se com características diversas, relacionadas aos distintos estágios de desenvolvimento do capitalismo”; com isso, a produção teórica sofre modificações devido às novas referências, transformadas a partir da realidade.

Reconhecemos que tratar de tantas questões imbricadas na malha do tecido social no qual está envolta a educação do campo é, no mínimo, uma ousadia, da qual não pretendemos dar conta a não ser como uma aproximação no sentido histórico. Dentre essas questões, encontram-se a propriedade da terra, a concentração da estrutura fundiária, os processos de expropriação, a expulsão, a miserabilidade e, conseqüentemente, a exclusão dos trabalhadores que vivem do trabalho no campo e na cidade, destituídos historicamente de seus direitos sociais básicos, assim como tantos trabalhadores que vêm sendo destituídos do direito à educação.

A educação é considerada, em nosso estudo, um conceito amplo de conotação multifacetada e variável, ou seja, envolve tanto o espaço humano e racional que lhe é possível definir, como as diferentes formas educacionais que existem e que são variáveis. Essa variação implica em inúmeros aspectos determinados a partir das necessidades advindas das alterações ocorridas na sociedade, a partir da ascensão do capitalismo no Brasil, conforme já mencionado.

Em respeito ao tema central do estudo, vale mencionar que a educação do campo, para os movimentos sociais, busca restabelecer, dentre tantas perdas, os vínculos entre educação e trabalho, na intenção de valorizar aqueles que lutam contra a opressão, a exploração, a dominação e, conseqüentemente, contra a alienação.

A **escola** guarda apenas uma parte de nossa formação crítica; muito do processo de aprendizagem situa-se fora dela. Ao se entender os processos de escolarização formal, institucionalizados e legalmente salvaguardados, há que se

¹⁴ Entendemos que a questão agrária no Brasil consiste em muito mais do que dar terra ao trabalhador rural para plantar e colher. A questão agrária está relacionada com os princípios próprios de vida, com o resgate de valores como solidariedade, alegria, esperança e liberdade.

reconhecer que, enquanto sujeitos e convives, levamos para a escola o todo da prática social – alguns chamam de cotidiano – e nela buscamos a contribuição para entendermos e valorizarmos esta prática.

Embora a educação do campo tenha conquistado espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais, no Brasil, merecendo reflexão diante do contexto histórico em que vem se manifestando, cabe lembrar que muitas escolas localizadas no meio campesino comportam, em sua essência, ‘ainda’ o currículo urbano, desintegrado da sua realidade e das necessidades do campo; a educação do campo tem sido marginalizada e tratada como política compensatória.

Ainda hoje alguns estudiosos bem intencionados incorrem em equívocos ao afirmar que, devido ao processo de urbanização, o campo se constitui numa realidade passageira, cuja tendência é desaparecer em breve. Este pensamento tem prevalecido em muitas políticas educacionais que tomam o meio urbano como parâmetro e o campo como adaptação, o que vem reforçando ainda mais esta concepção. Tantos outros pensamentos equivocados fazem-se presentes nas discussões acadêmicas acerca da educação no Brasil, mas consideramos fundamental destacarmos um deles, para não incorreremos no compartilhamento destes equívocos: o conceito de **público e estatal**.

Sanfelice (2005) afirma que existem diferenciações em uma educação dada pela escola pública – em que o Estado é o educador do povo. A partir do pensamento marxista, o autor escreve que a educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível, pois não se trata de isentar o Estado de sua responsabilidade com a educação (uma legislação que garanta os recursos para as escolas públicas) ou a capacitação de professores e outras, mas de subtrair da escola toda a interferência do Estado.

Antes de se cometer o equívoco de converter o conceito de escola estatal em sinônimo de escola pública, procuramos clarificar nossa discussão; embora ela não seja o nosso foco, é importante nos posicionarmos diante de tais equívocos. O conceito de público tanto pode se referir àquilo que pertence a um povo, como àquilo que pertence ao governo de um país, de um estado, de uma cidade ou, ainda, pode sugerir o pensamento acerca de algo que é comum a todos e, portanto, é oposto àquilo que é privado. Ao direcionarmos a discussão acerca da história da educação brasileira, encontramos em Sanfelice (2005, p.

95) a afirmação de que “[...] a leitura rigorosa da história não permite tomar o estatal como algo imediatamente equivalente a público, povo, algo que é de interesse comum”. Três caminhos vêm sendo tomados neste percurso: o caminho das escolas estatais, o caminho das escolas privadas e o caminho das escolas públicas.

- As escolas estatais identificam-se por suas diferentes redes, modalidades e níveis e não têm recebido o maior enfoque nas pesquisas historiográficas. O que tem sustentado as pesquisas é o enfoque teórico-metodológico, reduzindo os conceitos e os tratando como sinônimos, ou seja, a história da ‘educação’ pública tem sido tratada como história da educação estatal, ou a história da ‘escola’ pública tem sido tratada como história da escola estatal.
- As escolas privadas têm sido ignoradas em pesquisas historiográficas, apesar de que a oferta educacional tem sido maior por parte destas escolas do que por parte das escolas estatais, em diversas conjunturas históricas, a exemplo do ensino superior, inclusive nos dias de hoje.
- As escolas públicas¹⁵ são aquelas que se voltam às iniciativas empreendidas por conta própria, no âmbito dos movimentos sociais. Desenvolveram-se como escolas não previstas e não planejadas pelos poderes constituintes. Responderam essencialmente às necessidades e interesses do povo, à revelia do estado e dos governantes.

O crescente processo de urbanização, traços da industrialização em nosso país, instituiu a escola no meio rural, de forma que o público – o povo – não teve as suas identidades valorizadas, o que trouxe consequências que ainda persistem aos trabalhadores do país. Evidentemente, poderiam ser levantados inúmeros acontecimentos acerca da história da educação, mas optamos por apenas alguns pontos por acreditarmos na importância de olhar um pouco mais para trás e observar mais atentamente a história da humanidade, composta por sujeitos de direitos.

¹⁵ Este é um dos conceitos que orienta nosso estudo.

É fundamental discorrer acerca de um movimento formado na década de 1930, o ruralismo pedagógico; apesar de a Constituição prever uma lei geral de educação nacional (a obrigatoriedade *Estatal* de fornecer educação para toda a população), acabava por não se concretizar, de fato.

2.1.2 O ruralismo pedagógico

Na década de 1930, não existiam escolas suficientes para todos, o que direta ou indiretamente determinava o não acesso à educação. Ocorre que alguns países chamam para si a responsabilidade pela educação e outros a transferem para a iniciativa privada. No Brasil, a combinação é repartida entre Estado e iniciativa privada na forma de prestação de serviços; no que pese as inúmeras incoerências no trato com os sujeitos constituintes da nação (alguns já mencionados), o Brasil vem elegendo para a educação o modelo de escola urbana.¹⁶

Cabe lembrar que a trajetória da educação tem demonstrado que os concursos para adentrar nas universidades públicas estão imbuídos de características elitistas e excludentes, advindas em parte do pensamento inserido historicamente na escolarização e, conseqüentemente, na identidade dos povos do campo¹⁷, identidade esta que envolve tanto o jeito de ser e de se relacionar com a natureza, quanto a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros das famílias, ou seja, dos sujeitos de direitos: os trabalhadores do campo.

Ainda que esta identidade envolva as relações de vizinhança e parentesco que valorizam as festas em comunidade, a celebração da colheita e o vínculo com uma rotina de trabalho, que nem sempre segue o relógio mecânico, as características que comportam a identidade dos sujeitos de direitos imbuídos

¹⁶ Este assunto é discutido largamente nos estudos de Ferreira (2002).

¹⁷ Nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2006, p. 22), está assim registrado: “A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sítiantes” e, dependendo da região do Brasil em que estejam localizados, são denominados caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas.

pelo proceder de trabalho no meio campesino 'não' são consideradas em muitas políticas educacionais que vêm sendo empreendidas em âmbito nacional.

Trazendo à tona esta questão, na continuidade de nosso estudo, aliamos a competitividade – como meta prioritária do sistema produtivo – e reafirmamos que a valorização do acesso aos concursos para adesão às universidades públicas, em essência, engloba os sujeitos com melhores condições de vida e trabalho. A valorização social daqueles que carregam em seu histórico escolar o acesso às melhores escolas, mais bem estruturadas e localizadas nos centros urbanos, tem demonstrado prevalecer no cenário educacional brasileiro a política educacional dos afortunados.

Os agentes governamentais, a partir da instituição de leis e políticas educacionais, vêm contribuindo para afirmar a perspectiva do conceito burguês de educação. O espaço urbano tem servido como modelo idealizado para o desenvolvimento humano, distanciando os povos do campo de sua identidade cultural.

Continuando com Calazans (1993, p. 17), entendemos que, desde a Proclamação da Independência até a efetiva instalação de escolas públicas, a necessidade das escolas rurais era tão evidente que a ausência de providências oficiais despertava a iniciativa privada. “Algumas associações esforçaram-se em prol de um movimento de coordenação da instrução pública nacional. Emergem na literatura de cunho social aspectos de cultura e educação (ensino)”. Sendo assim, os protestos em prol de uma educação de sentido prático e objetivo insistiam que havia necessidade de escolas adequadas à vida rural.

Ao final do século XIX, chegando até a década de 1930, a trajetória escolar brasileira envolveu eventos dispersos provindos das intenções de alguns setores. Em 1930, ocorreram programas que chamavam a atenção para a importância da valorização da escola rural.

Calazans (1993, p.18), destaca que “[...] a partir de 1930, consolidou-se a idéia do grupo de pioneiros do ruralismo pedagógico, idéias em ebulição desde os anos 20”. Essas ideias tratavam de uma escola rural típica, direcionada aos interesses e necessidades de poucas regiões do país, portanto, falava-se de uma condição de felicidade individual e coletiva.

O discurso que vigorava na década de 1930 e 1940 no governo de Getúlio Vargas teve um valor cultural para o pensamento educacional em âmbito

nacional, transformando a nossa legislação em mais uma cópia da legislação de outros países: a educação nacionalista era vista como redentora da nação.

Bezerra Neto (2003)¹⁸ escreve que o pensamento dos ruralistas consistia em incentivar a criação de leis que obrigassem os trabalhadores rurais a estudar. Dessa forma, a população do campo seria colocada em situação de necessidade em relação à escola, condicionando o emprego ao estudo. O acesso a essas vagas de emprego eram ofertados somente aos trabalhadores escolarizados e acreditava-se que o estímulo aos estudos era suficiente para o povo camponês.

Esse estímulo, segundo o pensamento ruralista, serviria para diminuir o analfabetismo no campo, pois, para eles, bastava exigir para incentivar¹⁹. Neste sentido, eram desconsideradas a distância em que estavam localizadas as escolas rurais – exigindo dos camponeses um esforço sobre-humano para se deslocarem – e a precariedade em que viviam as populações do campo.

Dentre as ideias dos pioneiros do ruralismo pedagógico, destacava-se uma escola envolta pelo espírito brasileiro, de alto e profundo sentido ruralista: que o estado tomasse para si a responsabilidade sobre o ensino primário, gratuito, com frequência obrigatória, fazendo cumprir por meio de fiscalização estas normativas. O estado assumiria, dessa forma, sua função educacional frente a toda a nação, um pensamento voltado estritamente ao desenvolvimento da nação, a partir do trabalho educativo. Os ruralistas defendiam que o Brasil deveria criar leis que obrigassem os trabalhadores rurais a estudar e que exigisse deles da mesma forma que exigia dos trabalhadores urbanos.

Estas leis ‘serviriam’ para diminuir o analfabetismo na cidade (onde havia escolas), forçando os pais a mandarem os filhos para a escola. Segundo este pensamento, exigir-se-ia do trabalhador rural (onde não havia escola) certa escolaridade para ingressar no trabalho.

Em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, e segundo o Plano Nacional de educação – PNE²⁰, a função do estado seria zelar

¹⁸ O autor enfatiza, em seu estudo intitulado **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**, a visão dos ruralistas que relacionava o desenvolvimento econômico, os aspectos sociais e políticos da nação ao trabalho educativo, ou seja, uma visão redentora da educação. Nesse período, a indústria implantada em território Nacional proibia o ingresso dos trabalhadores analfabetos e menores de 18 anos em seu quadro funcional.

¹⁹ De certa forma este proceder serviu para colocar em evidência a falta de incentivo das autoridades à educação rural.

²⁰ Registrado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 11) da seguinte forma “[...] a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos

pelo ensino primário integral e gratuito, pela liberdade de ensino, pela fiscalização e pela obrigatoriedade do ensino da língua pátria e, dentre estas atribuições estatais, o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino.

A relação entre responsabilidade do estado e concretização das leis, para Bezerra Neto (2003, p. 29), era contraditória:

Apesar de a Constituição prever, já na década de 1930, uma lei geral de educação nacional, a obrigatoriedade do Estado de fornecer educação para toda a população acabava por não se concretizar de fato, pois na prática não tínhamos escolas públicas suficientes para todos, o que direta ou indiretamente determinava o não acesso à educação.

A falta de utilidade da educação era apontada como o principal fator para a não-escolarização, as inovações tecnológicas e a baixa renda tirada da terra, pelos agricultores, que em sua 'maioria' vivia da agricultura familiar, não era questionada pelos ruralistas.

Desta forma, as contradições entre o pensamento ruralista e as necessidades reais, historicamente instituídas aos trabalhadores rurais, culminaram em grande escala para a desvalorização do trabalho agrícola e, ainda mais, para a falta de incentivo ao professor da zona rural.

Os ruralistas defendiam o formato de uma escola estritamente nacionalista para o povo. Os fatos que se evidenciavam neste período, como a escassez de vagas na escola estatal e o aumento do número de escolas privadas em território nacional, não eram apontados como significativos nestas discussões.

Sobre a dualidade entre escola pública e escola privada, Bezerra Neto (2003, p. 30) afirma:

Dada a deficiência de investimento no ensino público, ocorria grande expansão das escolas privadas no sistema brasileiro, e essa presença, embora se fizesse necessária, dada a ausência de vagas na escola estatal, causada pela pouca preocupação que nossa elite tinha com a educação do povo, não era vista com bons olhos por significativa parcela de nossos educadores.

Conselhos de Educação, que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam – se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade” e como era de se esperar a lei não escapou a responsabilidade dos agentes públicos em relação ao atendimento escolar dos povos do campo, o que pese o seu financiamento assegurado no título dedicado a família, à educação e à cultura, porém com inúmeras ressalvas.

Nesta citação, o autor traz como exemplo o pensamento urbanizado de Anísio Teixeira quanto às questões que tratavam da dualidade vigente neste período, segundo o qual somente a escola pública, neste caso Estatal, poderia ser democrática, colocando pobres e ricos ao lado no banco escolar.

Por sua vez, Menucci (1930 apud BEZERRA NETO, 2003, p. 30) diz que “[...] a escola particular não passava de mais um espaço para a divulgação das línguas e culturas estrangeiras no nosso país”; diante do quadro vigente, o governo promulgou uma lei que disciplinava o ensino de línguas estrangeiras no país.

Dessa forma, a lei nº 1750 sofreu uma reformulação²¹ no que se refere aos imigrantes europeus, os quais, ao estudarem a história de seu país de origem, se desinteressariam pelo avanço das questões políticas brasileiras. A perspectiva de educação dos ruralistas acreditava que fixar o trabalhador rural em seu local de origem era possível somente por meio dos mecanismos pedagógicos, sem levar em conta questões econômicas, políticas, sociais e muito menos as formas de produção (questões culturais) dos povos camponeses.

Este pensamento contou com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do camponês uma maneira de evitar a expansão dos agravantes problemas sociais que estavam sendo gerados nos centros urbanos. O pensamento ruralista, quanto a fixar parcelas da população no campo, é descrito por Bezerra Neto (2003, p. 31):

[...] havia a necessidade de ensinar o amor à terra através dos ensinamentos de nossa história, de nossos hinos, nossas músicas e, principalmente, das nossas maneiras de falar. Pensar a escola, a educação e as mudanças que o país deveria introduzir no cotidiano de sua gente, passaria a ser uma necessidade da nação.

O meio rural era o ambiente de acolhimento e também para onde se dirigiam, sem a assistência do Estado, os imigrantes. A relação a ser considerada entre ensino rural e a propriedade da terra com formação de colônias é ‘a ausência de um Estado atuante’.

²¹ Segundo os ruralistas, não seria permitido o ensino de línguas estrangeiras antes que a criança completasse dez anos de idade; não seria também permitido incentivar a cultura de outros países.

Bezerra Neto (2003), em seus estudos, atenta para outros mecanismos argumentativos dos ruralistas, dentre os quais a necessidade de fixar o professor no campo. Acreditava-se que a continuidade e a garantia do trabalho educativo somente seriam possíveis quando o professor entendesse o campo como seu *habitat* natural, diminuía a rotatividade e, conseqüentemente, a repetição de conteúdos e metodologias.

A cada passo, outras questões agravavam as discussões ruralistas, dentre elas o grande número de escolas estrangeiras e clandestinas em território nacional. O pensamento do ruralismo pedagógico consistia em ser o professor, e não o Estado, o responsável por desenvolver no colono estrangeiro o espírito patriótico.

Para Calazans (1993), antes da garantia da economia agrária, ocorreu a indústria de favor; durante cinco décadas, levantamentos e estudos foram feitos sob a perspectiva desse ideal pedagógico, a exemplo do 8º Congresso Brasileiro da Educação²², considerado marco significativo, realizado na década de 1942.

Fazia-se necessária uma escola como alicerce da produção e da riqueza, e que fizesse desaparecer a humilhação e o desprestígio impressos no trabalho rural (desde sempre desvalorizado); que extinguisse os resquícios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores. A reação dos intelectuais que pensavam a educação nesta época centrava-se na contrariedade ao doutorismo, ao diplomismo, portanto, a intenção era engrandecer as atividades do campo e da lavoura para fazer do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado, o Estado Novo.

Ao longo do tempo, foi defendida a causa da Educação Rural, que deu origem a providências concretas e de grande alcance, conforme descreve Calazans (1993, p. 25):

[...] ora por parte do poder central, ora por parte de educadores, particularmente os 'profissionais da educação'. Já não se tratava de um movimento alfabetizador, mas de uma nova concepção da expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem respeitados nas suas características e nas suas necessidades específicas.

²² Segundo Calazans (1993), no evento reafirmaram-se, em linhas básicas dos trabalhos e nas conclusões de 41 teses defendidas, a necessidade de uma escola que despertasse e formasse uma consciência cívica e trabalhista.

A autora enfatiza, ainda, que o exame dos anais do 8º Congresso Brasileiro da Educação trazia, em seus estudos e debates, o predomínio das ideias do ruralismo pedagógico, que consistiam na substituição da escola desintegradora, instituída nos moldes da escola tradicional e formal, que pautava seus objetivos nos valores de uma escola urbana, desintegrando e desenraizando os povos que viviam do trabalho na terra.

As ideias dos ruralistas primavam por uma escola que levasse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, que envolvesse elementos de produção e de fixação do homem no campo. Almejavam uma escola caracteristicamente do trabalho, agindo sobre a criança, sobre o jovem e sobre o adulto, como uma integradora da obra de construção (produção capitalista) da nação. Pretendiam romper com o ciclo vicioso em que os trabalhadores rurais deslocar-se-iam de seu meio de convívio e trabalho para engrossar a massa de miseráveis²³.

Em síntese, Calazans (1993) informa que, em 1942, os anais do 8º Congresso descrevem os resultados práticos sobre a educação rural: 1) como incipiente; 2) a crítica ao urbanismo foi um dos principais argumentos no combate ao êxodo rural; 3) consideravam que somente por meio da educação seria possível um quadro diferente.

O pensamento ruralista acerca de uma educação redentora da nação, que foi utilizada para nacionalizar o povo, desconsiderou os agravantes processos econômicos e políticos encontrados no meio rural, que influenciou os trabalhadores rurais a buscar melhores condições de sustento para seus filhos e, conseqüentemente, o acesso à educação.

A prova mais evidente do fracasso da Escola Rural tradicional era a massa de analfabetos na roça, mesmo depois de doze anos das campanhas ruralistas, a falta de resultados foi significativa.

Gritti (2003, p.106) pondera sobre a concepção de escola rural:

[...] Deduz-se que a educação rural foi concebida com outros comprometimentos, que não para com os trabalhadores rurais. Por isso, não tinha a pretensão de combater nem de impedir a expulsão do homem do campo. Esse fenômeno era visto como natural e conseqüência inevitável das relações que se estabeleciam com os

²³ Vale ressaltar que, devido à crise de emprego, inadequação ao espaço urbano e não tendo condições de retorno, a população do campo formaria mais e mais favelas à margem dos centros.

centros urbanos. Consagrava-se, assim, a superioridade natural dos espaços urbanos.

As consequências do avanço do capitalismo despreocupado com a sustentabilidade da educação, **com o futuro** (a perspectiva de emancipação social dos sujeitos) são desastrosas, pois são resultantes de um poder imperiosamente triunfado.

Em Calazans (1993, p. 27), a educação no final dos anos 40 e início de 1950 consistia na “[...] tomada de consciência educacional expressa no Manifesto dos pioneiros da escola nova”, redigido em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros.

Portanto, os estudos de Bezerra Neto (2003), Calazans (1993) e Gritti (2003) nos possibilitam indagar: o que podemos esperar de uma educação que direciona os seus objetivos à competitividade? Como vislumbrar a possibilidade de acesso dos povos do campo a uma educação envolta por conceitos neoliberais e imbuída da objetividade do lucro, permitindo o acesso prioritário das classes mais privilegiadas?

Estas inquietações nos fazem refletir acerca de algumas questões levantadas a partir destas leituras:

- O ensino era desinteressante e considerado, pelas elites dominantes, desnecessário aos povos do campo;
- Não havia incentivo a uma escola profissionalizante que formasse mão-de-obra para o campo;
- A agricultura praticada era considerada arcaica, pois não havia possibilidade de aquisição de equipamentos devido ao alto custo;
- A renda subtraída do trabalho na terra era baixa;
- O atrativo incorporado no pensamento do trabalhador do campo era o mundo urbano;
- Prevalcia o pensamento educacional da época de que ‘para trabalhar na roça não se fazia necessário um aprendizado especial’.

Tomamos como base este recorte para enfatizarmos que certos aspectos na história da educação brasileira comprometem o pensamento acerca do seja a educação para os povos do campo e, principalmente, para refletirmos acerca do

esforço (mínimo) que tem sido empreendido por direitos básicos (educação) no país.

A influência de leis copiadas de outros países, os erros no encaminhamento do processo educativo pelas elites governantes, o regime latifundiário e a influência das correntes educacionais contraditórias que se direcionaram pelo viés do modismo contribuíram, e ainda contribuem, para alimentar a mentalidade inimiga de 'quase horror à vida rural', a partir da desvalorização e da desmoralização do conceito de trabalho rural.

Urge, neste contexto abrangente da história da educação no Brasil, a necessidade de que se faça ouvir as vozes dos sujeitos constituintes e constituidores da história do país.

2.2 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS POPULARES

Até aqui, discutiram-se as ideias do ruralismo pedagógico que ainda estavam em ascensão na década de 1940, quando os grupos dominantes tentaram responder à ameaça do movimento migratório do campo, a crise do desemprego e a super população dos centros urbanos.

A partir deste momento, passamos a discutir a repercussão dos programas no meio rural na década de 1960 e 1970 e a influência dos movimentos sociais do campo, chegando à década de 1990, com a centralidade da luta do MST, ainda com a contribuição de Calazans (1993), cuja leitura é fundamental para se entender a relação do Estado com a educação no meio rural.

Machado (2003)²⁴ contribui em nosso estudo ao apresentar uma pesquisa de Doutorado em uma Escola de Assentamento que comporta os seguintes elementos: as preocupações dos professores com a relação teoria- prática; a relação entre a educação e o trabalho; a organização de processos pedagógicos coletivos e individuais, e os valores como solidariedade, companheirismo e luta, dentre outros.

²⁴ A tese intitula-se **A organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de formação Omnilateral.**

A partir dessas leituras, identificamos que as políticas agrárias que imperaram insistentemente no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 foram, dentre tantos outros motivos, incentivadoras das lutas populares e, a partir de 1964, apesar da violência contra os trabalhadores, elas persistiram. Estas lutas extremas pelo fim da ditadura no Brasil mobilizaram os operários nos centros urbanos e evidenciaram a necessidade de maior abertura para as discussões políticas, colocando em pauta a problemática educacional no Brasil.

Imperaram as propostas para a Educação, que chegavam prontas e acabadas e que serviam para qualquer escola que estivesse em qualquer região, estado ou país, demonstrando uma despreocupação e um descaso eminente nos 'pacotes'²⁵ que foram adquiridos na forma de conteúdos.

Segundo Calazans (1993), na direção do histórico-social e da influência dos movimentos populares na educação do país, torna-se importante enfatizar os movimentos educacionais, como o MEB – Movimento de Educação de Base, o método Paulo Freire, entre outros que desenvolveram propostas inovadoras, contrárias às que incidiram até então e destacaram-se pela criatividade teórico-metodológica.

Dentre as inúmeras características que denotam a grande influência dos movimentos sociais na política educacional brasileira, vale lembrar que, a partir da organização dos movimentos populares, possibilitou-se pensar concretamente a educação no meio camponês. Sobre as concepções que nortearam os programas no meio rural nas décadas de 1960 e 1970, Calazans (1993, p. 35) escreve:

O desenvolvimento rural das duas décadas (60 e 70) torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados.

Embora a nossa intenção neste segmento de estudo não seja criticar a idéia de modernização, vale evidenciar que a possibilidade de modernização do meio rural influenciou diretamente os princípios metodológicos, bem como o

²⁵ As propostas, em sua maioria, não correspondiam aos reais interesses dos sujeitos de direitos e traziam intenções duvidosas quanto ao avanço da educação brasileira.

direcionamento tomado pela educação neste período, que acenaram para o caminho da perda dos saberes próprios dos homens e das mulheres do campo.

Estiveram presentes neste período os princípios imbuídos por características de alienação dos trabalhadores rurais, 'a maioria' em prol da tão almejada inovação tecnológica. Os trabalhadores, ao serem destituídos do entendimento quanto à importância de seu trabalho para o projeto social da nação, marcados pelo estigma de estarem atrasados e submetidos aos desmandos dos poderosos, tiveram que subsistir à custa das sórdidas intenções de alguns – a minoria.

Para Machado (2003, p. 105-106), o processo de alienação incide em dois fatores que têm papel preponderante: a divisão do trabalho e a propriedade:

[...] A propriedade privada é fruto da alienação, ao mesmo tempo em que a produz. É sinônimo da separação entre os homens: entre os que se beneficiam da alienação e aqueles que com ela são penalizados e explorados, entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que são despojados dessa condição. A propriedade é vista como meio de extração do lucro e de acumulação de capital, às expensas da exploração de um homem sobre outros.

Compreendemos como característica básica do processo de trabalho a autonomia²⁶ do sujeito frente ao objeto de produção, neste caso com a liberdade de escolha frente ao trabalho.

Na sociedade capitalista, a exploração da mão-de-obra escravizada e legal passa a ser considerada como crime. Historicamente, construíram-se formas de respeitar as pessoas legalmente, com a ideia de que todos são iguais perante a lei. Os poderosos, diante da impossibilidade de exploração evidente, arranjaram uma maneira de exploração por meio da concessão por parte do trabalhador. A força de trabalho é trocada pelo salário, que representa uma concessão.²⁷

O trabalho não se esgota em uma única atividade. Para Machado (2003, p. 103), o processo dinâmico, que envolve ações presentes e um constante dever-ser, procura “[...] atender aos padrões de sociabilidade e existência

²⁶ Para Machado (2003), a autonomia está diretamente relacionada com a decisão que envolve os meios e os fins da atividade laborativa.

²⁷ O processo que Marx (2002) chamaria de coisificação do homem.

humana”, apontados pelos tempos e pelos espaços históricos onde se situam os sujeitos.

A influência dos movimentos sociais na década de 1960 e 1970 foi decisiva para os trabalhadores, a partir das propostas de democratização do país. O trabalho subordinado distanciava os sujeitos do auto-desenvolvimento. Esta condição servia somente para produzir a separação entre trabalho manual e intelectual, o que gerou intensa insatisfação entre os trabalhadores.

Insatisfeitos por serem caracterizados como meros produtores e executores do trabalho alheio, descolados de suas origens, percebiam, por meio de seu trabalho, que eram obrigados a não pensar, mas tão somente executar atividades desprovidas de sentido. Assim, a insatisfação despertou nos trabalhadores o sentimento de que deveriam desenvolver livremente suas potencialidades criativas.

A década de 1990 e a luta dos trabalhadores rurais, para Machado (2003, p. 14):

[...] A década de noventa marca o recrudescimento dos conflitos, cuja incidência maior se dá nas áreas de ocupação mais antigas, revelando o problema da concentração fundiária no Brasil, que está na base dos conflitos de terra. As lutas dos trabalhadores Rurais se disseminam em várias frentes, tais como posseiros, nações indígenas, bóias-frias, seringueiros e sem-terra que, embora distintas em alguns momentos, articulam-se no propósito de lutar contra a “expropriação, exploração e subordinação” pelo e ao capital.

Os trabalhadores, neste período, enfrentavam séria oposição do estado. Receberam apoio de diversas instâncias da sociedade civil; muitos chegam aos dias de hoje na continuidade do processo de resistência que foi iniciado no final do século passado. É neste cenário de conflitos pela terra que se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST, que somou ao seu trabalho de ocupação outras ações, dentre as quais a luta pela educação, questão que se coloca no cenário dos movimentos sociais que emergem do campo, como uma ‘questão política’ e que passamos a discorrer.

2.2.1 A luta pela terra-educação: uma questão política

O conceito de Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, em contraposição ao conceito de educação rural e das políticas educacionais – que não saíram do papel – advindas desde o período do império e que tinham outra ideologia.

O confronto de ideologias e projetos políticos comporta diretamente a diferenciação da educação do campo, que tem sido construída pelas mãos dos sujeitos em seu local de origem; trata-se de uma educação feita **pelos** sujeitos e não para os sujeitos, ou então, com a sua mínima participação.

Os estudos de Calazans (1993) contribuem para entendermos a relação entre a educação no meio rural e o Estado, bem como as imbricações políticas neste proceder; a educação do campo, envolta pela proposta político-pedagógica do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais, em Caldart (2004); a relação da Escola Rural com o capitalismo, por Gritti (2003), e a questão agrária e as políticas educacionais, por Fernandes (2001).

Iniciamos esta facção evidenciando que, ao final da década de 1960, nas regiões mais povoadas do país – Nordeste, Centro-oeste –, com suas disparidades, agravavam-se os problemas relacionados ao setor primário²⁸, tornando-se o ponto de maior entrave para absorção de mão-de-obra.

Quando foram estabelecidas as diretrizes e as políticas para a educação rural como modelo de desenvolvimento, esta se caracterizou de forma variável, em conformidade com os planejadores dos recursos humanos e da educação da época, que dependiam dos governantes para que suas intenções saíssem do papel.

A tradição do regime semifeudal da propriedade e do uso da terra foram, dentre outros, o ponto de partida de criação do primeiro órgão do planejamento e desenvolvimento regional brasileiro, o SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste²⁹.

²⁸ Ao pensarmos a efetivação e planejamento da educação rural, estamos pensando a correlação desta com a política de desenvolvimento e de transformação do setor primário, que, no Brasil, envolve trabalhadores da agricultura, pecuária, extrativismo vegetal, caça, pesca e mineração.

²⁹ Somente no segundo plano da SUDENE, 6% dos investimentos destinavam-se ao desenvolvimento de recursos humanos, como treinamento vocacional agrícola e industrial, programas universitários e pré-universitários e preparo de pessoal para os Estados e Municípios.

Para Calazans (1993), a relação da educação nessa conjuntura foi planejada de forma genérica, ou seja, estruturada e realizada a partir das necessidades educacionais de algumas regiões (as mais populosas). Gritti et al. (2003, p. 96), sobre as características da escola rural e a estrutura excludente, afirma:

[...] A estrutura social excludente da sociedade capitalista tem sua síntese na escola do meio rural, evidenciada desde a definição do melhor local para sua construção. Contudo, a exclusão está evidente na fase anterior à escolha do local, característica que permeia todos os projetos de expansão da educação primária e, sobretudo, da rural. Desse modo, pode-se dizer que a educação no meio rural tem reproduzido as diferenças sociais inerentes à estrutura capitalista excludente.

As autoras nos fazem pensar acerca das iniciativas governamentais que têm priorizado as áreas de maior incidência populacional. A título de exemplo, trazemos o Programa estratégico para o desenvolvimento e o Projeto Operação Escola³⁰ do MEC, que, historicamente, tinha por objetivo expandir quantitativamente os sistemas escolares e aumentar produtivamente o ensino primário.

Os projetos de âmbito governamental para implantação das escolas no meio rural, neste período, envolveram questões políticas e econômicas. Tais projetos inculcaram na população do campo as consequências nefastas de um procedimento excludente, marginalizador e desvalorizador da população camponesa.

Apesar de o fato residir na inexistência de uma proposta efetiva de escola direcionada à população – a maioria trabalhadores rurais –, é notório que até hoje esta proposta não tenha sido levada a sério pelas autoridades. Frente a essa situação, passamos a discorrer sobre a incidência de uma nova perspectiva de escola que vem sendo desenvolvida pelos movimentos sociais que emergem do meio camponês.

³⁰ A área de abrangência concentrava-se nas capitais dos Estados e nas cidades de maior desenvolvimento, embora o programa fosse de âmbito nacional. A previsão era de que os resultados, conseguidos a priori nas capitais e em outros centros urbanos, poderiam ser estendidos para a zona rural.

A educação brasileira, em que pese a atribuição ao Estado, tem sido discriminatória, elitista e representante do modelo social vigente; poucas atribuições e direcionamentos ela tem trazido para a construção do homem e da mulher enquanto sujeitos pertencentes a uma história de transformação e, portanto, com objetivos de desestabilizar o atual rumo da história.

As ações dos trabalhadores nos permitem compreender que as formas de resistência à expropriação, à expulsão e à exclusão favorecem a análise acerca da disputa política que vêm sendo travada por meio dos projetos de desenvolvimento para o meio rural.

Ainda os modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos envolvem as políticas agrícolas – o mercado – e, com ele, o discurso neoliberal em torno do contraste entre o campo e a cidade, o que tende a afastar a conscientização da importância que o meio campesino tem para o desenvolvimento da nação.

A luta pela terra no século XXI é descrita por Fernandes (2001, p.37):

A luta pela terra é uma importante dimensão da questão agrária. Desta nascem diversas outras lutas, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – é hoje, sem dúvida, importante organização dos trabalhadores a praticá-las. Essas ações têm mantido na pauta política os debates de necessidade de realização da reforma agrária, bem como de diferentes políticas públicas para o campo.

Esta disputa amplia-se também por meio da luta cotidiana conhecida pelas manifestações dos sem-terra, que vai desde o trabalho de base às ocupações de terra, do enfrentamento aos latifundiários, das inúmeras formas de violência recebidas, dos acampamentos e dos protestos com ocupações de prédios públicos, das intermináveis negociações com o governo etc.

A demanda por política agrícola nos assentamentos é confirmada por Fernandes (2001, p.37): “[...] na formação da consciência de outros direitos básicos, como educação, saúde etc.”, entendemos que a luta pela infra-estrutura básica dos assentamentos faz parte do processo que se realiza conjuntamente com as ocupações de terra.

A luta não acaba com a conquista do assentamento, este é um dos princípios do Movimento, que dimensiona e amplia esta luta, ou seja, um processo de territorialização que abrange crescimento e multiplicação do

movimento que o Governo tenta conter. Quanto à memória envolvendo educação e MST, quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os trabalhadores iniciaram sua luta pela escola e, sobretudo, para cultivar em si o direito pelo estudo.

Segundo Caldart (2004b, p. 91), inicialmente não havia relação de uma luta com a outra; a luta pelo direito à escola aos poucos passou a fazer parte da organização social de massas e, portanto, “[...] de luta pela reforma agrária, em que se transformou o Movimento dos sem-terra”. Para a autora, é possível olhar hoje para a história e afirmar que, em sua trajetória, o MST acabou fazendo uma ocupação da escola pelo menos em três sentidos:

O primeiro refere-se ao direito à escola e que advém da mobilização das famílias sem terra, direito esse que possibilitasse uma escola fazer a diferença e tivesse sentido ao presente e ao futuro, no que tange à educação e à segurança de seus filhos. Na década de 80, as mães e as professoras foram as primeiras a mobilizarem-se; em seguida, foram os pais, algumas lideranças do movimento e, aos poucos, as crianças também se fizeram presentes neste sentido. Algumas vezes, as crianças tomam frente nas ações necessárias, garantindo suas próprias escolas nos acampamentos ou nos assentamentos já conquistados, evidenciando sua representatividade e compromisso social. Desta forma, nasceu o trabalho com a educação escolar no MST.

O segundo sentido tem a organização social das massas e a decisão de pressionar as autoridades, por meio da mobilização das famílias e das professoras, em prol de uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, que vise formar educadoras e educadores para trabalhar nesta perspectiva. A necessidade de transformar a escola, a partir de questões que tratam prioritariamente da formação dos profissionais da educação, reafirma a importância do termo educação do campo – uma escola com perspectivas próprias de educação dos sujeitos (trabalhadores rurais) da terra.

O terceiro sentido apresenta o Movimento como aquele sujeito que incorpora a escola em sua dinâmica. Combinado aos outros dois sentidos, vê-se que a escola passou a fazer parte das preocupações das famílias em maior ou menor intensidade, envolvendo significados diversos, consolidado como marca cultural.

Completando o primeiro sentido, a escola passou a ser vista como uma questão política e como parte da estratégia de luta pela terra e, conseqüentemente, como uma preocupação do movimento com a formação dos sujeitos.

Inicialmente, os sujeitos de direitos organizavam-se para lutar pela escola, acreditando nesta organização como luta por direitos sociais, pois sentiam que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem terra. Esta realidade percebida pelo Movimento fez com que seus integrantes iniciassem a movimentação, com intuito de começar a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola.

Para Caldart (2004b, p. 94), a construção de uma escola diferente é um direito:

[...] Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também dever. Se quisermos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações.

A relação entre movimento social e Educação constitui-se no fato de que o movimento tem atuado como um agente mobilizador de massas em prol da conquista de direito social e da conquista da dignidade dos povos do campo. Um dos principais sujeitos atuantes, que vem dialogando junto ao governo nas discussões sobre as políticas educacionais voltadas à população assentada hoje no Brasil, o MST entende a escola no contexto camponês, pelo viés da formação humana.

Logo, percebemos que se trata de uma questão política a luta pela terra/educação que, para os educadores envolvidos e envolventes do processo ensino aprendizagem, tem permitido a reflexão acerca de inúmeras questões imbricadas na malha do tecido social, como: participação, formação humana, noção de sujeito social, de direitos e deveres, conquistas, comunidade, acesso à informação, criatividade e tantas outras mencionadas anteriormente.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO HISTÓRICO EM COMUNIDADE

Até aqui, nosso estudo a respeito do contexto da escola do campo partiu da necessidade de um entendimento histórico a respeito das questões sociais e políticas que abrangem as conquistas dos povos do campo, trabalhadores da terra acerca da educação no Brasil. A partir deste segmento a intenção é evidenciar que estas conquistas dos sujeitos de direitos partem de sua busca por uma escola que priorize o sentimento coletivo e a autonomia dos trabalhadores. Esta busca compreende a negação do modelo tradicional de educação, planejada e manipulada de forma a reproduzir as condições que distanciam os sujeitos (da valorização) de seu trabalho (coletivo) no meio campestre.

Para entendermos a educação em sua particularidade, denominada Educação do Campo, foi fundamental chegarmos ao significado que tem a escola para os povos do campo: um projeto histórico de sociedade construído coletivamente e concebido pelos movimentos sociais que emergem do meio campestre, discutido na obra de Arroyo; Caldart; Fernandes, e Molina (2004).

Ribeiro (2007) traz o aprofundamento de questões que tratam das relações entre o conceito de Escola rural, movimentos sociais e políticas públicas; Vendramini (2007) trabalha as imbricações que comportam os conceitos de Educação Rural, trabalho e capitalismo. Foi de fundamental importância a discussão de Bezerra Neto (1999) sobre a formação e o ideário do MST, e também o estudo de Silva (2004b) acerca das práticas educativas do campo.

Existem contradições e peculiaridades em uma sociedade assentada (envolvendo o capital) enquanto apropriação do trabalho. A expropriação da terra e dos meios de subsistência implica não só nas experiências pedagógicas, mas na forma em que as concebemos, nomeamos e organizamos. Segundo Ribeiro (2007), citando Calazans (1993); Gritti (2003) e Damasceno (2004), a identificação de educação rural como escolarização elementar, por meio de classes multisseriadas de 1^a a 4^a séries, oferecida historicamente para os filhos dos agricultores e como um apêndice da legislação educacional, perdurou pelo menos até os anos de 1990. O objeto de estudo são pesquisas e estudos até esse mesmo marco.

Para Morissawa (2001 apud RIBEIRO, 2007), em algumas regiões do país, e por algumas organizações sociais e sindicais, a educação rural continua a ser assim denominada. Conforme discutimos anteriormente, foi nos anos de 1990 que esses mesmos movimentos, liderados pelo MST, incluíram a educação como uma de suas primeiras demandas, associada a um projeto popular de sociedade.

Vale reafirmar que o termo educação rural consiste numa negação histórica aos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra. Isso impulsionou os movimentos sociais a ressignificarem a si mesmos enquanto sujeitos coletivos. A sua educação, que vem negando o termo rural, assume o termo campo por carregar consigo o significado histórico do espaço de disputa e conquista pela terra – educação.

Para aprofundar o conceito campo, embasamo-nos em Fernandes (2005) segundo o qual campo não tem o significado que identifica o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas, sim, comporta o significado do projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos movimentos camponeses. Concordamos com Bezerra Neto (1999), ao discutir que a problemática educacional ganha importância à medida que o Movimento coloca como fundamental o rompimento de três grandes cercas: a cerca do latifúndio, a cerca do capital, e a cerca da ignorância. Tais cercas submetem os trabalhadores rurais sem terra à condição de vida degradante na sociedade brasileira.

A construção de uma proposta pedagógica por meio da qual educar não se reduz meramente a transmitir conhecimentos acumulados, e nem se restringe ao conhecimento autômato, está sendo concebida como um projeto a ser aplicado em suas áreas de influência, visando contribuir para a redução da retenção e evasão escolar, ao mesmo tempo em que procura ir além da escola tradicional.

Portanto, almeja-se uma proposta que vá ao encontro da construção de um projeto educativo dos oprimidos; definida fora do modelo pedagógico tradicional, mas que objetive unir várias posturas, como a atuação de existencialistas cristãos, a exemplo de Paulo Freire, de construtivistas como Piaget e de marxistas como Makarenko, passando, ainda, por propostas nacionais como as de José Martí.

A educação, enquanto impulsionadora do desenvolvimento (emancipação social), deveria levar em conta a formação do sujeito crítico e consciente.

Entretanto, o descaso a que tem sido relegada demonstra que têm prevalecido os interesses neoliberais, intermediados pelos governantes e classe burguesa, com a intenção de domínio do povo, inculcando a ignorância dos direitos e fechando os olhos aos interesses reais e necessidades dos trabalhadores.

Nesse sentido, clarificamos a perspectiva da pesquisa: a busca, também, da contribuição com o entendimento da educação enquanto processo de formação política e de valorização da classe trabalhadora.

Para o Movimento, os conteúdos e as metodologias de ensino estão voltados aos interesses e envolvimento da comunidade, e, assim, direcionam suas atividades escolares em prol da emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras, a partir de valores como: cooperação, parceria, solidariedade, autonomia e outros.

Vendramini (2007, p. 2) cita,

No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento e da nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo plano nacional de educação (Projeto de lei n. 4.173/ 98).

Ao compreendermos que a educação do campo não se ergue no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas se ergue a partir de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores e da luta social, entendemos que ela é fruto da organização coletiva diante do desemprego e as suas nefastas consequências.

No campo, reside uma nova proposta de educação, que tem possibilitado aos sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra pensarem a educação como forma de estabelecer relações com a materialidade da vida humana, perspectivando na relação trabalho/escola uma das possibilidades de emancipação social.

Arroyo; Cالدart; Molina (2004) descrevem uma tendência dominante no país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e deslocada de seu lugar no almejado projeto da modernidade. De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento – dentre elas a crise do emprego –, cuja

conseqüência explosiva trouxe a migração campo-cidade; de outro lado, a reação da população do campo, que não aceita a marginalização e a exclusão. Com isso, passa a lutar por seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que incluem iniciativas no campo da educação.

No entender desses autores, o grande desafio que se coloca no momento atual é pensar e fazer uma educação vinculada às estratégias de desenvolvimento da 'maioria'. Implica, primeiramente, em entendermos a concepção de educação que está presente na proposta do Movimento; posteriormente, qual educação está sendo oferecida ao meio rural. A seguir, incide uma nova questão: a educação do campo precisa ser uma educação específica, diferenciada e alternativa?

A discussão principal é garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida humana, envolvidas com a valorização do trabalhador.

Embora essas questões não sejam simples e muito menos fáceis de serem dissertadas, uma vez que o sentido da educação é amplo e envolve o processo de formação humana, as referências culturais e políticas que são construídas pelos sujeitos, na sociedade que estão inseridos, a educação guarda estreita relação com a escola, o que nos permite reconhecer que estes mesmos sujeitos, que buscam na educação a possibilidade de intervir nesta sociedade, almejam também uma humanidade mais plena e feliz.

Entendemos que a amplitude do trabalho educativo torna insuficiente que os sujeitos conheçam apenas tecnicamente bem os conteúdos e disciplinas do currículo, ou seja, a capacidade cognitiva do ser humano é mais ampla do que quantificações curriculares. A capacidade de pensar de forma autônoma consiste também no exercício contínuo de entender-se enquanto criador de sua própria cultura, e de tomar pelas próprias mãos as rédeas de seu aprendizado, interagir e constituir coletivamente a sua comunidade, a sua cidade e o seu país.

Partimos desse pensamento para discutirmos os aspectos da educação do campo, enquanto projeto histórico; por tratar-se de um projeto histórico, constrói-se na coletividade, a partir da comunidade e com ela. Está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que se desenvolve (na forma de leis), bem como

o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento social.

A educação é direito de toda a população e, conseqüentemente, também dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Isto significa que não é tão simples entender as imbricações que perpassam historicamente a educação. São fatos que não estão circunscritos somente à escola, como uma análise simples das atividades da instituição escolar (estatal), mas inclui também a possibilidade de subjetividade da recriação do sujeito de direitos, ou seja, está associada à amplitude do trabalho educativo, que se funde com a necessidade humana de humanizar-se e constituir o mundo, a educação (pública).

Imbricado na historicidade da educação do campo está o conceito de educação básica. O conceito e suas implicações são discutidos por Arroyo; Caldart; Molina (2004, p. 23-24) no texto preparatório na primeira conferência nacional *Por uma educação básica do campo*:

O conceito da LDB que identifica a educação básica como um dos níveis da educação escolar (o outro é o da educação superior), formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (artigo 21), inclui, também, a educação de jovens e adultos, destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (artigo 37) e a educação profissional integrada, mas não necessariamente vinculada, aos níveis de escolarização (artigo 39).

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4024/61 que a educação ficou a cargo dos Municípios neste período, a década de 1961. Vale lembrar que Paulo Freire contribuiu significativamente com a educação popular por meio do Movimento de Alfabetização Popular de Adultos, com a concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória³¹; é nesse período que a prática social dos sujeitos passa a ter maior valorização.

³¹ Esses termos são largamente difundidos por Paulo Freire, em sua obra **Educação como Prática de Liberdade**, editada em 1967, e na obra **Pedagogia do Oprimido**, editada pela primeira vez neste mesmo período. Consiste em uma das posturas que embasam a Proposta Pedagógica Própria do MST, discutidas anteriormente na facção Educação do Campo: um projeto histórico em comunidade. Em nosso estudo, trazemos alguns elementos que sustentam o conceito de prática educativa do Movimento (dentre eles, a dialogicidade, a crítica e a emancipação). Bezerra Neto (1999), em sua obra **SEM-TERRA aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**, traz a discussão acerca dos princípios educativos do MST, especificamente no capítulo três.

Com a aprovação da Constituição de 1988, houve destaque para a educação como 'direito de todos'. Embora a realidade das escolas no meio campesino continuasse precária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 menciona o reconhecimento da diversidade do campo e estabelece artigos³², a exemplo dos artigos 23, 26 e 28, para orientar o atendimento dessa realidade. Assim, há duas questões principais da legislação educacional vigente no país a serem consideradas:

- A primeira é a escolarização (que não é toda a educação), direito social fundamental a ser garantido. Embora seja vergonhosamente desrespeitado o nosso povo, ora do campo, por vezes da cidade, pelas autoridades deste país, a escolarização sempre foi importante, principalmente nos dias de hoje.
- A segunda questão que trata da expressão educação básica³³ carrega em si a luta popular pela aplicação da noção de escola pública.

Vista dessa forma, a educação representa o exercício pedagógico de reflexão e construção da autonomia intelectual do trabalhador, que parte da leitura do contexto no qual está inserido, consciente de sua realidade, como sujeito do processo histórico.

A partir deste momento, para entendermos a chave da concepção de educação do campo, faz-se necessária a apreciação que Silva (2004a) traz acerca do objetivo central da metodologia empregada pelos agentes de pastoral junto ao Movimento. O objetivo era estimular valores como autonomia política e intelectual, organização comunitária e análise coletiva da realidade social econômica. A prioridade que o Movimento vem discutindo consiste no processo educacional como formação humana e que parte da perspectiva da autonomia

³² A respeito desse assunto, identificamos nas DIRETRIZES curriculares para a educação pública do Estado do Paraná (2006, p. 19) que “[...] ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento”. Este artigo da LDB/9394, de 1996, reza que a dimensão universal do conhecimento e a educação não devem ser esquecidas. Além disso, identificamos algumas normas para a educação do campo, como os artigos I, II e III do referido texto.

³³ Apesar de a legislação atual só garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental, a educação básica já começa a ser incorporada em nossa cultura por meio da ideia de que todos devem estudar, pelo menos até a inclusão do ensino médio, e de que a educação infantil também faz parte da ideia de escola, portanto passamos a considerar que a escola pública é dever do Estado.

crítica³⁴, ou seja, uma ação efetiva do Movimento nas práticas sociais que envolvem e são envolvidas no cotidiano escolar.

O movimento utiliza o conhecimento social do sem terra para produzir de forma metódica a subjetividade política, ideológica, capaz de contribuir para o processo de identificação de classe. As lutas políticas dos trabalhadores devem ser levadas em consideração pela escola e a ruptura (entre prática e teoria) é considerada conhecimento fragmentado.

A proposta de educação do Movimento expõe, dentre suas inúmeras formulações, desde 1990, é a de que os professores tenham autonomia para pensar as suas práticas a partir do bem-estar da massa de trabalhadores, tendo em vista a maioria e não a minoria.

Ao estudarmos a proposta pedagógica própria da Educação do campo, chegamos ao cerne de nossa discussão acerca da prática educativa³⁵, na qual está envolto o objeto de nosso estudo: a expressividade do corpo entendida pelo professor de uma escola do campo.

Entendemos por prática educativa o exercício cotidiano (de trabalho) que envolve o ato educativo de aprender e ensinar num fluxo constante, a partir das relações sociais, mas que não se limita unicamente a métodos ou a conteúdos e tão somente as estratégias didáticas. Também não se restringem meramente a instrumentalizar, formar e capacitar, mas guarda estreita relação com a prática social dos sujeitos envolvidos pelo ato educativo.

2.4 PRÁTICA EDUCATIVA: TRABALHO, PARCERIA E COOPERAÇÃO

Analisamos, neste segmento, como ponto de partida: 1) a prática educativa envolta pela proposta pedagógica do MST; 2) o princípio filosófico e pedagógico encontrados na formulação de um movimento organizado; 3) a

³⁴ Nesse sentido, o movimento acredita que a postura diante da vida (desenvolvida a partir da pedagogia da luta) é fundamental para um lutador do povo. "Nada é possível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa". (MST, PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO, 1996).

³⁵ Torna-se fundamental esclarecermos que, neste momento, estamos nos aproximando da discussão acerca do que entendemos por prática educativa em uma escola de Assentamento no Estado do Paraná, para mais adiante (a partir do segundo capítulo) aprofundarmos este conceito, que compreende uma das categorias de análise construídas no quarto capítulo, a partir dos dados coletados.

cooperação instaurada dentro de um contexto, neste trabalho de pesquisa, delimitado como uma forma de aproximação da nossa discussão acerca da categoria prática educativa em uma escola do campo.

A maneira própria de pensar a escola do campo tem alcançado dimensões que ultrapassam os limites impostos pelo sistema capitalista aos sujeitos que vivem do campo, demonstrando que há possibilidades de transformações sociais, concretas e efetivas, de uma educação virada para o futuro, conforme afirma Sucholdoski (2002), e que o exercício pedagógico comprometido com esta proposta permite essa materialização. O envolvimento do movimento diretamente nas lutas por uma educação do campo permite que o projeto de formação não se restrinja aos aspectos técnicos e escolares, mas que desenvolva ações políticas e educativas.

A mostra efetiva de conquistas que partiram das organizações do campo no âmbito das políticas públicas, dentre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³⁶, abre uma nova perspectiva para a educação no país. Concebida em 1998, após muitos encontros, dentre eles o Seminário Por uma educação básica no campo, instituída pela Portaria nº 1.374 de 2003, e alterada pela portaria nº 2.895 de 2003, traz em seu texto atual a identidade da escola do campo³⁷.

A mobilização, a organização coletiva e a luta social em prol de melhores condições de vida incidem diretamente na prática educativa, que envolve e está envolvida com a vida em comunidade e com o pensamento por uma educação do campo, conforme discutimos anteriormente. Entendemos que o ser humano não se constitui meramente de matéria, mas comporta sentimentos e necessidades, tanto materiais quanto as ideais (políticas) que fazem parte do dia-a-dia dos sujeitos de direitos no assentamento.

³⁶ Embora muitas ações de âmbito governamental impossibilitem a realização e efetivação de propostas em diversos níveis sociais, culturais, políticos e, conseqüentemente, educacionais no Brasil, ainda assim podemos identificar a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, como um marco histórico para a educação do país.

³⁷ A identidade da escola do campo é definida por sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002, p.37).

A cooperação, no sentido amplo da palavra, tende a afirmar a possibilidade de emancipação social dos sujeitos que frequentam as escolas como fundadores de uma proposta de educação em comum (comunidade). A proposta de educação no campo não valoriza a exclusão e as carências sociais, mas destaca e valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e trata como fonte de aprendizagem a sua trajetória social.

Souza (2006a, p. 79), sobre as características que norteiam a educação do campo, afirma:

A proposta de educação do campo assenta-se na valorização dos tempos da aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (estabelecidas entre os próprios sem terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção, etc.) e, centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços.

A preocupação com a formação dos sujeitos que compõe o MST, a formação dos professores, a participação destes nas formulações do conteúdo escolar, as propostas e políticas direcionadas à escola do campo tem propiciado discussões, encontros e seminários. Os sujeitos de direitos imbuídos de uma perspectiva de educação em cooperação vêm demonstrando a responsabilidade social que parte do seu envolvimento numa ação conjunta entre escola e comunidade.

Para Souza (2006a, p. 105), a racionalidade estratégica, racionalidade comunicativa e a ação conjunta:

[...] Num rápido olhar, parece que racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa caminham juntas na dinâmica formativa do movimento social. A racionalidade técnica sustenta a difusão de conhecimentos conjunturais econômicos e políticos. A racionalidade comunicativa sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo.

A autora localiza, no setor de educação do MST, a racionalidade comunicativa como educação dialógica por meio de algumas frentes, a saber: o conhecimento é resultado da prática social discutida nos assentamentos; a metodologia utilizada nas oficinas, cursos e seminários valorizam o diálogo; os textos estudados em grupos são seguidos de debate, frequentemente referidos

nos espaços educativos, ou seja, uma ação feita **com** os outros e não para os outros.

A escola do campo é composta por sujeitos que, por necessidades, lutam e conquistam, no decorrer de décadas, o direito a uma escola que se envolva e seja envolvida por características que valorizem suas identidades. Essa busca consiste na identificação do trabalho com suas especificidades (agricultor, pescador, seringueiro etc.), e é desenvolvida na forma de cooperação. A perspectiva esperançosa de uma escola feita pelas mãos dos sujeitos nos permite a análise sobre o que seja a cooperação construída e que constrói o homem e a mulher no e do trabalho. Os pés que percorrem caminhos de luta e sonhos (calejados), os muitos rostos (marcados pelo esquecimento de outros) que se erguem orgulhosos de suas conquistas.

O exercício de cooperação se dá desde o início, quando buscam atingir suas conquistas por meio de lutas; o cotidiano é contraditório, pois quando se reúnem em torno de um objetivo comum, os sujeitos – os trabalhadores – identificam-se pela diversidade de culturas e maneiras individuais de pensar o trabalho. Nesta contradição, encontra-se também a educação.

Para Ribeiro (2001, p. 21), a contradição que existe entre a competição e o trabalho em cooperação indica que “[...] os valores da competição como a disciplina, a submissão próprias da escola moderna, contrapõem-se ao trabalho cooperativo”; uma nova perspectiva de escola, ressignificada, se coloca como base para o exercício, que pode ser denominado cooperação.

Na escola, os conflitos descritos por Ribeiro (2001) envolvem questões que vão desde a forma de pensamento dos componentes do MST até as relações destes com professores, funcionários, dirigentes das secretarias Municipais, Estaduais e outros.

O exercício prático de cooperação descrito por Ribeiro (2001) é caracterizado como uma prática espontânea, refletida nas relações de trabalho e caracterizadas como agricultura familiar.

A escola, imbuída pelo proceder dos sujeitos, possibilita-lhes o desenvolvimento da autonomia. Entender os sujeitos envolvidos pela proposta pedagógica própria do Movimento significa compreender o termo ‘Sem-Terra’, que nos possibilita entender que os trabalhadores rurais sem terra carregam em si as características de um movimento social que parte do meio campesino e que

tem buscado pelo exercício da cooperação, a valorização dos sujeitos diante de sua materialidade.

Por se tratar de uma escola pública, envolta pela complexidade e por possibilidades ideológicas³⁸ (do Movimento), torna-se um desafio, considerando que o espaço oficial de ensino é um dos locais de formação dos sujeitos.

Para Beltrame (2002, p. 132), as relações dos professores com o mundo rural permitem-lhes desenvolver uma prática em várias dimensões: “produtiva, política e educativa”, e afirma:

[...] em seu dia-a-dia, esses homens e mulheres, no trabalho, no contato direto com a natureza, participam intensamente dos ciclos da vida e, nessa dinâmica, vão elaborando conhecimentos e relações que os enriquecem como professores.

Uma das influências no papel político dos sujeitos que participam do contexto escolar parte das relações destes com o ambiente de convívio social. Como a escola é envolta pela característica de cooperação e este proceder é marcante no espaço campesino, denota a sua relação com os objetos do mundo e com a cultura no espaço de pertencimento dos sujeitos, ou seja, algumas escolas têm buscado evidenciar a história de trabalho e, portanto, de vida daqueles que estão inseridos neste contexto.

O exercício da Cooperação dimensiona e resulta em ações desenvolvidas em âmbito escolar, nas práticas diárias, que envolvem tanto a escola quanto a comunidade e, portanto, numa ação conjunta entre os sujeitos (professor – aluno, aluno – aluno, aluno – comunidade, professor – comunidade) que vêm historicamente pensando e discutindo a escola como mais um espaço politizador.

Como resultado da luta em defesa da Educação Pública e de qualidade para todos, bem como de uma proposta pedagógica própria que evidencie e valorize a identidade dos povos que vivem da terra, conforme descrito anteriormente, os trabalhadores têm colocado em evidência a valorização da identidade dos povos do campo, a exemplo das conferências nacionais – Por uma educação básica do Campo (1998) e Por uma Política Pública de Educação

³⁸ Ideologia é tratada por Silva (2003c), em estudo intitulado **Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST**, como um elemento que se constitui na coletividade, ou seja, para o autor é fundamental que os indivíduos estejam socialmente organizados e que formem uma unidade social, um grupo, a consciência individual nada pode explicar, ela dever ser explicada a partir do meio ideológico e, portanto, social.

do Campo (2004) –, o que resultou na criação de um grupo permanente de Educação.

Em 2006, temos no Estado do Paraná a organização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo³⁹, documento oficial que envolveu todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e que tem o intuito de fazer ressoar as vozes dos professores das Escolas Públicas paranaenses. Consta no escopo das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

[...] No Estado do Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a articulação Paranaense por uma educação do Campo, concomitante à realização da *II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo*. Conforme Souza (2006), os sujeitos coletivos envolvidos na Conferência foram: Apeart, Assessor, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste. (PARANÁ, 2006)

De uma forma ou outra, esses sujeitos preocupam-se em debater a Educação do Campo e as questões referentes aos trabalhadores rurais, como é o caso das universidades e das organizações civis; preocupados com a temática, buscam a valorização dos sujeitos e da sua cultura, para o benefício e transformação social.

Temos também em 2006 a efetivação do grupo Permanente de Educação do Campo, que tem como atribuição articular ações do Ministério da educação pertinentes à educação neste contexto, e de divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, portanto, observando os projetos institucionais que integram os sistemas Municipal e Estadual de ensino, conforme Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.

Atualmente, chega-se a conclusão de que, mais do que divulgar, torna-se necessário criar uma comissão nacional com a atribuição de assessorar o

³⁹ O objetivo deste documento é orientar o currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino no Paraná, pois expressa um conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Ministério da Educação, implementando a política pública de educação do campo, conforme nota para divulgação do RESAB⁴⁰ (Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro). Sobre a formação da Comissão e sua estrutura, o RESAB comunica a participação, dentre os representantes do governo federal e suas secretarias, também de oito integrantes da sociedade civil⁴¹, de âmbito nacional.

É possível perceber, até aqui, que a prática educativa no campo envolve tanto a tomada de decisão consciente quanto a valorização das relações de pertencimento incidentes nos procedimentos pedagógicos, portanto, a busca de uma educação virada para o futuro pontuada por Suchodolski (2002), na década de 1959. A preocupação do autor e o aprofundamento de seus estudos consistem em localizar, na velha pedagogia intitulada Pedagogia da ‘essência’ e na Pedagogia burguesa’ e ‘existencialista’, uma junção dos elementos de ambas, para propor uma nova pedagogia pautada na perspectiva socialista, conforme já mencionado.

Em conformidade com Marx (2007, p. 100), criticando Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, entendemos que a educação consiste também na “[...] consciência de mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*”. Nesse sentido, entendemos que a partir das mãos dos sujeitos do processo histórico cabe a alteração de sua rota.

A proposta pedagógica própria e problematizadora da educação do campo (envolta pela cooperação) vêm tornando-se viável com a discussão política do que seja a educação para os trabalhadores.

O exercício dialógico da prática educativa do campo envolve também a busca de autonomia, ou seja, o envolvimento com uma proposta que demonstra a importância do sujeito crítico frente à sua realidade, portanto, a busca efetiva da concretização da *práxis* em seu proceder de trabalho cotidiano.

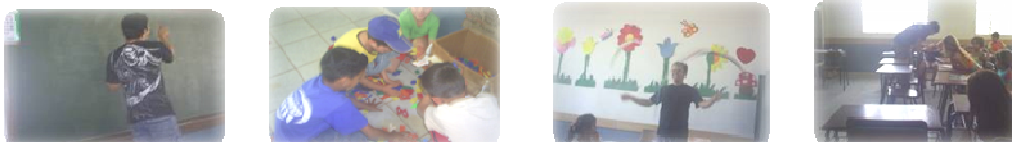
⁴⁰ Conforme convite para a posse dos membros (titulares e suplentes) da Comissão Nacional, no edifício-sede do Ministério da Educação, em Brasília – DF, Brasil, divulgado em *home page*, temos a efetivação desta proposta no ano de 2008.

⁴¹ Os movimentos sociais de âmbito nacional, representados na Comissão Nacional de Educação do Campo, são: CEFFAs – Centros Familiares de formação por alternância; COTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC – Movimento das Mulheres Camponesas; MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e RESAB – Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro.

Além disso, possibilita pensarmos o envolvimento da expressividade do corpo na prática educativa do campo os seguintes elementos, a saber: a metodologia, os conteúdos, o pensamento do professor sobre a sua prática, os pressupostos no exercício docente.

Dessa forma, na continuidade da pesquisa, expressaremos nosso entendimento de prática educativa também como práxis. A prática educativa, gerada na prática social maior do movimento social, ou seja, a teoria constrói-se na prática social e à medida que esta se faz modifica-se ou adensa-se a primeira, e mais, a teoria pedagógica é gerada da prática social. Prática educativa construída no coletivo. Trabalho coletivo que evidencia a necessidade constante da construção teórica. Trata-se de um processo que é prático – teórico-prático, que já tem frutos e indícios de que o movimento *práxico* continua.

3 PRÁTICA EDUCATIVA



Iniciamos discutindo a prática educativa e, para tanto, levamos em conta a proposta pedagógica do Movimento e, primeiramente, a historicidade em seu contexto. Recorremos a Freire (2007) para ressaltar o conceito de educação problematizadora que consta na proposta pedagógica própria do Movimento, instituído a partir das reivindicações de uma classe – prática social maior – formada nas relações de trabalho, em coletividade, e, nesse ensejo, as relações de origem – identidade – dos sujeitos de direitos (trabalhadoras e trabalhadores rurais assentados) que vivem do trabalho da terra.

Várias leituras permitem reconhecer que a prática educativa do campo parte de uma educação problematizadora: uma corrente significativamente influenciadora do pensamento educacional, instituído a partir da década de 1964, na proposta de educação popular no Brasil.

Bezerra Neto (1999) contribui com seu estudo acerca das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e Caldart (2004a); (2004b) com a identidade do Movimento, a partir da década de 1980, e a proposta pedagógica própria, década de 1990 que vem sendo desenhada pelo povo do campo, trabalhadores e trabalhadoras rurais.

A educação para o Movimento transporta em sua centralidade o ser humano (o sujeito de direitos) inserido em um espaço de pertencimento (assentamento) envolto por questões sociais (de ordem política, econômica e cultural) que suscitam para a prática educativa (na escola) alguns elementos decorrentes do convívio em sociedade (coletividade), que consideramos fundamentais para nossa discussão, a saber: a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade, e professor-comunidade.

Acreditamos que o destaque que tem tomado a Educação do Campo nas discussões acadêmicas tem mudado o rumo da história dos sujeitos de direitos –

trabalhadores e trabalhadoras rurais –, referindo-nos ao posicionado e à representatividade dos professores das escolas do campo, na forma de debates, discussões e outros, enquanto agentes transformadores do pensamento dos dirigentes a respeito desta nova educação para o meio campesino.

Souza (2006a; 2006b) contribui com suas análises que tratam da educação do Campo, enquanto um projeto em construção que, segundo a autora, tem possibilitado aos professores questionarem o proceder pedagógico, o distanciamento entre a realidade de trabalho e de vida dos sujeitos.

A prática educativa do campo comporta em seu bojo uma forma diferenciada de planejar e organizar as atividades, a exemplo da seleção dos conteúdos e da metodologia que são elaborados (em coletividade) para construir o processo de ‘apreensão crítica’ do conhecimento (sistemizado) e intervir na ‘realidade concreta’.

Este entendimento da realidade vivida, embora seja um desafio para os educadores das escolas dos assentamentos, possui em seu cerne uma das características fundantes nas formulações de Vazquez (1977, p. 238), ao referir-se à práxis como critério de verdade:

[...] Renunciar a uma concepção empirista da prática como critério de verdade é perfeitamente justo; mas renunciar por isso à prática como critério de validade para ir procurá-lo exclusivamente na atividade teórica, ainda que a esta se chame de práxis teórica ou científica, é abandonar uma tese fundamental do marxismo para substituí-la pela velha tese idealista com que Marx – desde suas teses sobre Feuerbach – rompeu radicalmente.

Um dos pressupostos é que os educadores (professores) têm tido a possibilidade de participar de discussões coletivas para articular conceitos comuns que fortaleçam o seu proceder cotidiano de trabalho – prática educativa – e as inter-relações com a prática social.

Outro pressuposto reside no conceito de autonomia presente na proposta de educação do Movimento; ao falarmos de educação para a autonomia, não devemos esquecer que o apreendente está, simultaneamente, formando a si mesmo e sendo formado. Assim, por ter apenas certo grau de liberdade e de escolhas, não têm ‘todo’ o controle sobre sua educação, mesmo as escolhas mais próximas de seu corpo.

O estudo de Beltrame (2000), de teor qualitativo, realizado no oeste catarinense, discute as experiências de professores e professoras das escolas de assentamento organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais e destaca o entrelaçamento existente entre as vivências dos professores, o trabalho pedagógico e a participação política dos professores no MST; esses elementos, mediados pela cultura camponesa, permitem aos professores desenvolver uma *consciência orgulhosa*⁴² da prática docente.

Para nos posicionarmos a respeito do conceito de cultura, recorreremos a Williams (1969), que discute os vários significados da palavra na língua inglesa. O autor ressalta três categorias ou níveis que denotam novo sentido a palavra 'cultura', a saber:

1) A cultura (ideal) vivida pelo ser humano em determinado tempo e lugar somente por aqueles que ali viveram; 2) A cultura (documental) registrada e gravada pelo pensamento humano por meio de múltiplas experiências (música, pintura, letras e outras); 3) A cultura (social) que passa a determinar um modo particular de vida sem afastar-se dos interesses comuns da sociedade.

Para Williams (1969), os três níveis de cultura devem ser tratados como um todo, um completando o outro, e não particularmente. Foi a partir da segunda metade do século XX que surgiu na Inglaterra uma preocupação em evidenciar a importância dos estudos culturais, por meio da análise de fenômenos sociais e da conscientização das classes trabalhadoras. A ideia de cultura consiste na reposta global que se deu à grande alteração ocorrida nas condições de vida. Essencialmente, constituiu-se num esforço para compreendermos e interpretarmos a mudança em curso. O que estava sendo modificado era toda a forma comum de viver e esse fato provocava a atenção humana para analisar esta mudança e suas conseqüências. O autor, cuja tradição é socialista, busca defender a perspectiva de que as teorias são continuamente refeitas e redefinidas pela 'maioria'.

⁴² Esta categoria é discutida por Beltrame (2000), em tese intitulada **MST, professores e professoras**: sujeitos em movimento. O trabalho busca responder às seguintes questões: a construção do saber docente ligado a um movimento social no campo qualifica o professor para uma trajetória diferente? Aponta uma nova maneira de ensinar na escola no meio rural? Como é construído esse fazer, que saberes são mobilizados? As respostas evidenciam que a formação docente não está limitada aos espaços que são designados para este fim.

Suchodolski (2002) discute 'a educação virada para o futuro', que nos serve na intenção de aproximação das análises discutidas no quarto capítulo, que trazemos para compreender o objeto de estudo (o pensamento do professor) acerca da expressividade do corpo, como suporte para o seu proceder cotidiano de trabalho, que pode ou não ser utilizado para evidenciar (comunicar) elementos significativos (signos⁴³) que compreendam a vida em coletividade, e a valorização da identidade campesina incidente ou não na prática educativa do campo.

É neste sentido que a visão de Marx (2007) a respeito da educação, mais que ensino, nos serve para tratar de um processo amplo, complexo e contínuo de formação humana, em que a escola é local de trabalho, de estudo, de atividades culturais e políticas, onde se desenvolvem tanto a participação de crianças e jovens nas diversas modalidades do trabalho quanto o estudo do trabalho humano.

Entendemos que o advento da sociedade moderna surge permeado pela discussão de inúmeras questões, dentre elas a possibilidade de transformação social a partir da educação; passa a existir, na sociedade capitalista, uma nova concepção de homem e de mulher, estes imbuídos de novas maneiras e objetivos sobre o que seja o exercício docente. Erguem-se novas relações sociais no campo da educação, novas formas de se pensar a prática educativa.

3.1 PRÁTICA EDUCATIVA: INSERÇÃO, IDENTIDADE E PROXIMIDADE

A prática educativa, no contexto de uma escola do campo, envolve e está envolvida por características de origem (identidade social) que possibilitam a união e a ligação entre os sujeitos de direitos: aluno – professor – comunidade, ou seja, as questões históricas de pertencimento a uma classe social (assentados, trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais) perpassam a prática educativa, na Escola.

⁴³ Williams (1969) escreve que signo constitui uma linguagem social ativa (realidade) da qual podemos ter compreensão por meio da linguagem (consciência prática), e está saturada (repleta) de atividade produtiva. o que será discutido no percorrer do presente estudo.

Pressupomos da ligação de origem (identidade social) que as relações (comunidade – aluno – professor) compreendem uma maior ou menor aproximação corporal entre os sujeitos, em que, possivelmente, o corpo esteja para a prática educativa (dialógica) como um suporte que serve, ou não, para evidenciar (comunicar) signos (da identidade social) que perpassam neste proceder.

A prática educativa que vem sendo desenvolvida nas escolas do campo contempla, dentre suas inúmeras formulações, a participação ativa dos professores no contexto de inserção social e de classe dos sujeitos.

Souza⁴⁴ (2006a; 2006b) afirma que os professores das escolas do campo buscam sentido para suas práticas. O Movimento tem sido impulsionador de experiências coletivas que enriquecem a formação profissional, apesar de que esta função deveria ficar a cargo do Estado e das Instituições de educação superior.

Segundo Souza (2006b, p.13):

A prática educativa no movimento social apresenta as angústias do educador, tanto no processo de formação quanto no cotidiano da escola. A busca de sentidos para que se estuda e para o que se pretende ensinar parece ser uma constante na vida do educador.

Em outra obra, a autora (2006a, p. 104) reafirma:

[...] eles destacam o aprendizado do jogo político; destacam que as trocas de experiências realizadas nas oficinas e nos demais espaços de formação pedagógica são fundamentais para a segurança no desenvolvimento da aula no assentamento. Assim, a prática pedagógica defendida pelo MST parte da prática social, das condições materiais de existência, localizando o ser humano no centro da ação social.

Ao referir-se à prática educativa (prática pedagógica)⁴⁵ nas escolas de Assentamentos de reforma agrária, a autora enumera algumas situações iniciais; uma delas trata dos sujeitos envolvidos nesta formulação, trabalhadores pertencentes a um movimento social de classe e que diretamente possuem

⁴⁴ A autora tem empreendido estudos desde 1989 sobre assentamentos de reforma agrária e especificamente sobre o MST desde 1992, tendo início a dissertação de mestrado intitulada **A formação da identidade coletiva**: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema.

⁴⁵ A autora entende com o mesmo sentido prática pedagógica, prática educativa e prática educacional, portanto como sinônimos, conforme escreve no capítulo “Prática pedagógica nas escolas dos assentamentos” (SOUZA, 2006a).

vínculos, a saber: camponês, parente de camponês, bóia-fria, arrendatário, parceiro ou posseiro.

Em conformidade com Souza (2006b), entendemos que aqueles alunos que não participam do movimento de ocupação da terra, experienciam, constroem conhecimentos a partir da fala dos adultos – professores – que relatam a relação concreta que incide na conexão entre as forças do Estado e da classe latifundiária.

Para Souza (2006a), o envolvimento dos professores com o Movimento permite aos sujeitos – professores e alunos – o entendimento da existência de desigualdades sociais envoltas por conceitos equivocados de liberdade constitucional e ausência das garantias dos direitos sociais. A participação dos professores nas formulações do conteúdo escolar, propostas e políticas direcionadas à escola do campo evidenciam, por meio de discussões, encontros, seminários, imbuídos da perspectiva de educação em cooperação, que vem demonstrando que o envolvimento dos sujeitos é construído numa ação conjunta entre escola e comunidade.

Sobre racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa, no sentido da ação conjunta, Souza (2006a, p. 105) afirma:

[...] Num rápido olhar, parece que racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa caminham juntas na dinâmica formativa do movimento social. A racionalidade técnica sustenta a difusão de conhecimentos conjunturais econômicos e políticos. A racionalidade comunicativa sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo.

A autora localiza no setor de educação do MST a racionalidade comunicativa como educação dialógica, através de algumas frentes, a saber: o conhecimento é resultado da prática social discutida nos assentamentos; a metodologia utilizada nas oficinas, cursos e seminários valorizam o diálogo; os textos estudados em grupos são seguidos de debates frequentemente referidos nos espaços educativos, ou seja, uma ação feita com os outros e não para os outros.

A prática do movimento operário e das revoluções socialistas de nosso século confirmou, a exemplo da teoria marxista, a missão histórico-universal do

proletariado, mesmo que para essa formulação ocorrer tenha sido necessária a utilização de uma relação teórica, ou seja, a análise e a interpretação adequada desta prática; ao tratarmos da prática educativa em uma escola de assentamento, levamos em conta todo o entendimento do MST sobre educação.

Ao pensarmos a prática educativa como suporte em prol do aprendizado, imbuída de respostas a questões que envolvem o primado que compõe a Escola do Campo, pensamos a escola como um lugar de formação humana e a educação enquanto vida e trabalho. Uma escola que pressupõe uma perspectiva esperançosa, transportada pelas mãos de seus agentes – a comunidade escolar, o estado e a nação – nos possibilita o entendimento do que seja a oportunidade de superação dos sujeitos de direitos (trabalhadores rurais), intermediada por uma prática educativa, consciente, que reflita os conhecimentos sistematizados e, por meio de uma perspectiva crítica, de inconformidade com a educação nacional da atualidade, permita aos professores reelaborarem os conhecimentos organizados pelos programas oficiais, a vislumbrarem a possibilidade de construir-se, na prática social, e aos alunos como sujeitos do processo educativo.

O ser humano, ao entender o real e o necessário, pela apropriação do conhecimento, supre a necessidade de autonomia, e no convívio da coletividade busca desafios em prol da superação, propõe-se como um ser que ao apropriar-se do espaço desenvolve uma linguagem própria.

Para o pensamento Freiriano, ensinar exige apreensão da realidade. Devido a essa habilidade, é possível para o educador reconstruir um mau aprendizado. Esse pensamento trata do proceder pedagógico que parte, de onde seja possível, ao educador ressignificar o conteúdo dado, num eterno fazer e refazer. O conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para reler e reinterpretar a própria realidade, ou seja, serve para ser superado e indicar novas situações e novas problematizações que retroalimentarão o processo de apreensão do conhecimento, num fluxo contínuo, numa relação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade e professor-comunidade.

Segundo Freire (2007, p. 69), a educação problematizadora está envolta pelo exercício contínuo da capacidade de aprender e ensinar:

[...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendido verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Propõe-se do educador, segundo o pensamento Freireano, que ele seja um conhecedor da realidade do educando e da sua própria realidade, não apenas no sentido de adaptação, mas, sobretudo de transformação da realidade. Ao recriar a fala da educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais, o educador permite-se uma prática que atua em diversas frentes: social, econômica, cultural, histórica, portanto, política.

A experiência que vem sendo formulada, na intenção de romper com um modelo único de escola, que os Trabalhadores Rurais Sem Terra vêm buscando como realidade desde 1990 comporta o direito de frequentar uma escola que desvincule a carga de competitividade e que destitua a influência dos valores estritamente capitalistas. Diante dessas evidências, entendemos que as inúmeras conquistas, reivindicações e propostas formuladas, a experiência da escola do campo e as práticas que resultam desse mover-se em prol da educação do país encontram seu grande destaque.

Sobre a luta pela terra, Bezerra Neto (1999) afirma que “[...] nem os mecanismos utilizados para a conquista da mesma são novos”; para o autor, o que aparece como novidade é a tentativa de conexão da questão cultural e educacional com o problema inerente à concentração de terras, e que parte das iniciativas do Movimento desde a sua fundação na década de 1980.

Segundo Caldart (2004a, p.149), a identidade do Movimento, a partir da década de 1990 vem sendo desenhada pela luta do povo do campo, por políticas públicas que garantam o direito à educação, ou seja, que o sujeito que vive da terra seja educado em seu local de origem e, também, tenha a certeza de participar de uma educação vista de seu lugar de inserção social.

A Escola do Campo, envolta por características de classe – assentados, trabalhadores rurais e filhos de trabalhadores rurais –, estabelece relações com o universo histórico onde se funda a escola para MST, enquanto direito social básico. Logo, o direito a posse da terra, que consiste num dos meios de subsistir

dignamente, transporta na educação uma estratégia política de luta por estes direitos.

Para Bezerra Neto (1999), a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito, que envolve a relação entre teoria e prática. Concordamos com o autor, quando afirma que nesta relação não existe separação entre partes. O que ocorre, neste contexto, primeiramente é a valorização do homem e da mulher do campo. Concomitante a tal centralidade, está a relação escola/trabalho, a qual consideramos fundamental: a perspectiva de uma prática educativa (práxis) que não seja fragmentada, mas que conceba a educação como totalidade social, apontando caminhos dentro de seu percurso e não um resultado ou um produto final.

A questão que se coloca no estudo da prática educativa em uma escola de assentamento consiste no reconhecimento das relações inerentes à luta (terra – trabalho – educação) como categoria histórica, onde os sujeitos têm a possibilidade de reinventar, por si mesmos, a realidade.

Entendemos que a prática educativa do campo tem em vista o desaparecimento do que é antiquado, acelerando o processo de concretização do novo. Esse pensamento é discutido por Suchodolski (2002) como 'educação virada para o futuro' na obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. O autor descreve a corrente existencialista como aquela que relaciona a educação à vida de grupos sociais, ou seja, que os laços mútuos e comuns compreendem o homem como ele realmente é e não como deveria ser. Identifica, na pedagogia da existência, uma corrente crítica à pedagogia da essência, sendo que estas tendências para o pensamento de nossa época caminharam rumo ao aniquilamento, tanto uma quanto a outra.

Dois extremos colocam-se para o pensamento pedagógico moderno, ainda muito equivocados, a união da educação com a vida, de modo que não seja necessário se ter um ideal, e outro, a definição de um ideal de modo que a vida real não seja necessária.

Entendemos dos estudos de Suchodolski (2002), que a pedagogia da existência deveria revelar o conflito criado na sociedade; logo, não deveria esconder fatos contraditórios da realidade social, em especial a forma com que a educação estava organizada. Sendo assim, a exigência de uma posição pura

trouxe à tona as correntes nacionalistas de diversos países, advindas da recusa ao programa educativo fascista e hitleriano. Numa tentativa de unir a pedagogia da essência (devido ao seu caráter abstrato, metafísico e separado da realidade), que causava descontentamento, e a pedagogia da existência (revelando o conflito gerado na sociedade burguesa), que ocasionava evasão dos indivíduos da vida real, surgem então necessidades de adaptação – a união entre as duas correntes – advinda desses conflitos.

A tentativa de união entre as duas correntes tendia a camuflar as contradições sociais; a pedagogia da essência persuadia os indivíduos a acreditarem que, submetendo-se às condições existentes, estariam realizando uma obra justa e criadora. Já a pedagogia da existência mostrava a realidade extremamente triste e feia.

De acordo com Suchodolski (2002), o pensamento pedagógico perde-se quando tenta unir as duas correntes. O que importa é facultar à vida humana condições de encorajamento, garantias e organização tais que o pensamento pedagógico possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, ou seja, base para o crescimento pleno dos sujeitos em essência.

Pouca importância tem sido atribuída às questões da vida cotidiana dos sujeitos. Viver e sentir são questões inerentes ao homem no sentido pleno da palavra, portanto, torna-se necessário compreender a razão pela qual nos movemos e não apenas saber como devemos nos conduzir. Os conflitos seculares incidentes entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência poderão ser superados com a conciliação entre atividade pedagógica e atividade social, evitando-se que as existências sociais do homem e da mulher estejam em contradição com as suas essências, numa união entre vida e busca de ideal, porém de modo criador e dinâmico.

Segundo Caldart (2004a, p.149), a identidade do Movimento, a partir da década de 1990, vem sendo desenhada pela luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, ou seja, que o sujeito que vive da terra seja educado em seu local de origem e também que tenha a possibilidade de participar do pensamento sobre o que seja a educação vista de seu lugar de inserção social, o sujeito de direitos (trabalhadores e trabalhadoras rurais) pensando sua própria educação.

Nesse sentido, resgatamos, a título de nexos argumentativo entre autores, o pensamento de Suchodolski (2002, p. 26) sobre o que seja a pedagogia da essência, pensada fora da sua realidade:

Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a “essência verdadeira” do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros de outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco “humana” porque não sofria a ação da educação. Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível “humano” porque o princípio fundamental da sociedade dividida em estados não o permitia.

Compreendemos que a pedagogia da essência foi pautada por meio da tendência social que dividia a sociedade em classes e que fazia correspondência com o estilo de vida das classes reinantes neste período, e que tratava das concepções sobre a essência do homem. Contraditoriamente à pedagogia da essência, Bezerra Neto (1999) destaca que a prática educativa do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito, a preocupação incide nas relações entre teoria e prática, logo, a teoria sendo gerada a partir do exercício prático do convívio social.

Tanto para Bezerra Neto (1999) quanto para Caldart (2004a), nessa relação não existe separação entre partes, ou seja, o que incide nesse contexto é, primeiramente, a valorização do homem e da mulher do campo e, concomitante à primeira, a relação escola/trabalho. Os professores das Escolas de Assentamento consideram fundamental a possibilidade de aprender e ensinar num ciclo constante, imbuídos por uma prática educativa que não permita a neutralidade política

A partir da crítica à escola tradicional, os sujeitos pertencentes ao contexto campesino têm buscado outras possibilidades de apreensão do conhecimento, embora não possamos deixar de mencionar que a prática educativa do campo também comporta questões socialmente instituídas (tradições) no percurso da educação nacional.

A tradição, largamente discutida por Williams (1992), permite pensarmos com maior nitidez, nos estudos culturais, sobre a chamada *reprodução da ação*. O autor nos chama a atenção para a tradição, nossa herança cultural, como um processo de continuidade determinada, embora não seja possível – a não ser na

forma de análise – dizer que uma tradição representa uma continuidade necessária, ou ainda, que esta necessidade que recupera o passado não é desejada.

Para Williams (1992, p. 184), a “[...] educação é uma seleção equivalente de conhecimento desejado, de modalidade de ensino e de autoridade”. Vale lembrar que ‘desejo’, para o autor, não tem o significado de abstrato, mas é efetivo e definido pelas relações sociais gerais e existentes. Há diferenças entre educação e tradição: a primeira é portadora e organizadora da tradição; a segunda é gerada sob determinadas condições sociais. Sendo assim, tradições alternativas ou até mesmo antagônicas podem ser geradas dentro da mesma sociedade.

Suchodolski (2002) traz aspectos da pedagogia da essência (mais antiga) que se contrapõem à pedagogia da existência (mais tardia) e, conseqüentemente, à educação virada para o futuro (assinalando o caminho do futuro), quando escreve que a orientação da pedagogia moderna manifestou-se por meio de uma filosofia que utilizava a noção de natureza e que imperou no século XVII e XVIII. Esta corrente utilizou-se das tradições antigas e dos resultados das modernas ciências da natureza; consistia em alcançar uma compreensão da natureza no intuito de permitir uma definição da vida humana, pautada nas relações entre si e que envolvessem a atividade humana em todos os seus domínios, formando um sistema natural de cultura.

Embora o sistema natural de cultura englobasse um conjunto de normas e ideias com um significado geral e permanente, este sistema foi o ponto de partida para uma luta que se concentrou em destruir o que violava os princípios da ordem natural, bem como em combater as aspirações audaciosas que colocavam em dúvida a existência destes princípios, cuja idéia de liberdade estava restrita ao domínio do pensamento e da moral pautados na pedagogia burguesa.

Suchodolski (2002) destaca que o sistema natural característico da pedagogia da essência era regido pela religião, política do estado e legislatura, baseados no direito natural. Englobava também os princípios de moral resultantes da ordem natural e, neste ensejo, a criação de um sistema pedagógico dependente da natureza. Tal sistema tem sido alvo de confusões fundamentais na atualidade.

Já a educação virada para o futuro (contrária à pedagogia burguesa), defendida por Suchodolski (2002), não se enquadra em nenhuma pedagogia que aceite o estado de coisas existente (o conformismo). A pedagogia pautada pela educação virada para o futuro assinala que o caminho da educação consiste em associar-se a uma atividade social que permita aos sujeitos criar condições de transformação da sua realidade.

Apesar de reconhecermos que a relação professor-aluno, a organização dos conteúdos, a metodologia e demais características relevantes à prática educativa ainda relacionam-se com os objetivos e com a intencionalidade do processo educativo oficial, temos que reconhecer que a valorização do saber docente está intrínseca ao modo de pensar a vida do educador da escola do campo. É possível para o professor aliar o trabalho na terra ao exercício docente, o ser e o fazer estão imbricados de forma consciente no modo de agir do professor do campo, o qual, a partir de um projeto que vem sendo construído em coletividade, possibilita o aprender e ensinar, mutuamente, num ciclo constante.

O exercício docente e a relação com a vocação são discutidos por Beltrame (2002) em seus estudos em escolas de assentamento, ao escrever que os professores imbuídos por uma prática educativa que não permite a neutralidade política encontram um papel importante para a tão desgastada escola no meio rural. Agindo dessa forma consciente, incluem a escola num importante projeto político que acontece no campo e, ainda, a identidade e o fazer orgulhoso dos professores colocam em evidência o trabalho docente como prática social que se torna motivo de orgulho – consciência orgulhosa –, ou seja, vê a profissão como valorização.

O trabalho pedagógico e a participação política estão imbricados, tanto a prática política quanto a prática pedagógica nutrem-se uma da outra; para Beltrame (2002, p. 179), “[...] num processo coletivo de busca de melhoria de vida no campo. A relação que o Movimento constrói com os docentes lhes proporciona um sentimento positivo em relação ao seu fazer”, o que lhes permite resgatar o seu papel social. A autora assevera acerca da consciência orgulhosa:

[...] a consciência orgulhosa não é sentimento externo, imposto, que vem de fora, é a pedra que ativa o que estava latente ou desaparecendo no professor. O movimento é o instrumento que lhe permite olhar para si mesmo e perceber as condições para realizar um trabalho qualificado.

Esse sentimento leva a uma forte consciência da importância do trabalho docente, favorecendo a construção da sua identidade coletiva, que, ao mesmo tempo em que alimenta essa consciência orgulhosa, é alimentada por ela (BELTRAME, 2002, p. 190).

Desta forma, a autora possibilita-nos o entendimento do exercício docente como um fluxo constante entre o individual e o coletivo, ou seja, a construção da identidade na coletividade, advinda de experiências diferenciadas, permite um proceder refletido nas atividades desenvolvidas na escola e no movimento.

Tendo como critério orientador a possibilidade de emancipação dos sujeitos da terra, a proposta do Movimento pensa o ensino concebido de outro modo, que permita aos sujeitos de direitos estabelecerem um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho. Portanto, oportuniza ao educando absorver na prática todo o sistema de produção que a sociedade, organizada em bases socialistas, possibilite por meio da educação uma visão crítica diante da realidade presente e que parte do entendimento da condição de classe.

Ao tratarmos do papel do educador e o exercício docente como prática educativa, não pensamos apenas a tarefa de ensinar os conteúdos, mas tratamos da formação humana como possibilidade desafiadora de ensinar a pensar criticamente, a questionar e pesquisar; pensamos o ser apreendente, tanto o educador quanto os educandos, como sujeitos históricos, intervindo integralmente no mundo.

Segundo Bezerra Neto (1999), a formação humana na escola do campo se constrói de forma integral, os trabalhadores e trabalhadoras aprendem com a prática do dia-a-dia, transformando-se, a partir das soluções dos problemas, em agentes de transformação da sociedade. A prática educativa efetiva implica em superar a concepção metafísica do conhecimento e da realidade social, implica na negação da realidade dos fatos pela ótica das forças superiores, implica, finalmente, em superar a cisão entre teoria e prática, nos munindo da abordagem que trata da discussão conceitual das categorias indispensáveis a abordagem científica da prática educativa.

As características excludentes que partem de uma sociedade capitalista e burguesa vêm, historicamente, impedindo a evolução crítica dos sujeitos na conquista dos direitos sociais; o conflito existente na possibilidade de pensar a

prática educativa próxima à realidade de trabalho e origem dos sujeitos é discutido por Souza (2006b, p.17):

[...] Os educadores, na prática educativa do movimento social, interrogam a sua própria ação e situação no mundo. Sentem a necessidade de estabelecer relações entre o mundo da vida dos educandos (e das suas próprias) e os conteúdos curriculares. A educação do campo, em construção, vem questionar a prática educativa que se apresenta distanciada das relações de trabalho e de vida dos sujeitos do processo pedagógico.

A escola do campo, que atende os sujeitos pertencentes ao mesmo movimento social, vem desenvolvendo ativamente a participação dos professores, dos alunos e demais sujeitos integrantes do MST, por meio do investimento que o movimento faz em prol da preservação de objetivos comuns. Pressupomos outra maneira de aproximação entre todos e que, possivelmente, caminhem para uma nova perspectiva: o desenvolvimento da práxis enquanto atividade prática humana que transforma o mundo.

Vazquez (1999) contribui em nosso estudo sobre as formas de práxis por ele fundamentadas; a práxis produtiva, a práxis científica e a práxis política, que compreendem a atitude do sujeito diante da realidade, que se expressa em conformidade com a sua adequação – os sujeitos transformam e são transformados na materialidade da vida, entendida como trabalho.

Para Vazquez (1999), na práxis produtiva, o homem cria objetos úteis para vencer as necessidades e, assim, transforma a natureza, entendida como matéria-prima; dessa forma, desenvolve a capacidade de ocupar produtivamente uma posição no contexto social.

Já na práxis científica, como descreve Vazquez (1999), o objetivo é satisfazer as necessidades humanas por meio da investigação e da comprovação teórica, que somente são possíveis quando os resultados advêm do exercício prático, ou seja, apesar da fundamentação teórica, parte de uma realidade, logo, o exercício prático.

Nessa discussão conceitual das categorias indispensáveis à abordagem científica da prática educativa, temos em Vazquez (1999) que a atividade política, enquanto práxis, envolve grupos e classes sociais nas quais os sujeitos atuam por meio da práxis política, por meio das lutas que os sujeitos se detêm, ou seja, ao defenderem certo tipo de organização à qual estão vinculados – a exemplo

dos partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, e outros –, os sujeitos transformam e organizam a sociedade.

Ao percebermos que a escola é mais um lugar onde a educação acontece, podemos entender que este universo que envolve processos educativos, lutas, família, produção e convívio social, solicita urgência de interpretação, numa dimensão histórica, mas de forma organizada, em cooperação, possibilitando e contribuindo, conforme escreve Arroyo (2004, p.78), para “[...] dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade”. A prática educativa propõe-se como uma das formas de o professor entender e intermediar o fluxo constante, contínuo e conflituoso que se mostra dentro e fora dos altos muros da escola.

O reconhecimento de algumas dessas contradições nos possibilita a discussão dos limites impressos e expressos à educação escolar (que são muitos), dentre os quais se encontram o acesso preferencial ao estudo, os muitos excluídos historicamente dos bancos escolares; a escassez de recursos econômicos; os instrumentos legais que norteiam a construção de alternativas, e, também, a relação da educação com o desemprego, produzido pelas transformações no trabalho e no Estado.

4 EXPRESSIVIDADE CORPORAL

Pressupomos que a expressividade do corpo coloca-se nas relações decorrentes da prática educativa (professor-aluno-comunidade) como um elemento que valoriza a historicidade do sujeito apreendente. Mostra-se como um suporte, que possibilita, tanto ao professor quanto aos alunos e a comunidade escolar, ler e reler novos significados (signos) relacionando prática à teoria. Um caminho que permite aos sujeitos de direitos pensarem de forma crítica e criadora a realidade.

Os estudos que tratam da expressividade do corpo numa relação direta com a prática educativa suscitam críticas, por envolver historicamente instrumentos educativos (teóricos que tematizam o corpo humano⁴⁶) numa visão de sociedade capitalista. Além disso, estudos referentes ao tema expressividade do corpo na prática educativa numa relação direta com a valorização da identidade e, neste ensejo, a relação trabalho/educação, são escassos, o que dificulta grandemente o estudo do tema.

Encontramos no estudo de Herold Junior (2008) uma densa discussão acerca do tema acima mencionado, que nos leva a pensar a imbricação que envolve a relação entre corpo – trabalho – educação.

Vigarello (2003) contribui com seu estudo sobre a história e os modelos do corpo a partir de um intercâmbio específico e relacional de quadros para tratar: as três faces do corpo; a história e o objeto, e as qualidades físicas do corpo. Recorremos e delineamos, dentro das três faces do corpo discutidas pelo autor, a terceira face, que trata do princípio de identidade – a manifestação de uma interiorização ou de um pertencimento que designa o sujeito.

É fundamental a contribuição de Williams (1969; 1979; 1992) sobre o conceito de cultura, por se tratar de um autor que deixa claro a sua concepção de cultura relacionada ao momento crucial de ascensão do capitalismo, levando-nos

⁴⁶ Existem inúmeras maneiras de nos referirmos ao corpo, inúmeras são as maneiras de dar forma e representá-lo. A diversidade dos territórios do corpo é abundante no bojo de cada cultura e de cada época. Expressão e sensibilidade repartem-se numa multiplicidade de corpos, é necessário medir essa abundância de referências corporais, essa variedade que proíbe agrupá-las em um mesmo estudo, sem dar-lhe uma coerência e uma unidade *a priori*, ou seja, caso incorrêssemos neste erro, teríamos ao mesmo tempo incoerência metodológica e conceitual.

a compreender que este conceito consiste num argumento contrário à noção dominante de uma elite. O autor que pensa a cultura comum, acessível a todas as classes sociais, nos leva a entender que a destituição do pensamento sobre a existência de uma diferenciação entre os conceitos: cultura superior e outra inferior; pode ser revertido a partir da educação.

Ao tratarmos do pensamento erasmiano como um recorte do pensamento educacional moderno e da influência do corpo na educação, recorreremos a Jolibert (tradução e notas de Klein, 1990); Cavazotti (1990), por se tratar de um estudo profundo do pensamento de Erasmo de Roterdã no século XIV, cuja influência no pensamento educacional de sua época – e ainda hoje – foi marcante não só pelas idéias difundidas, na forma de um tratado, mas pela utilização de seus escritos em materiais didáticos.

Consideramos indispensável o estudo de Silva (2003c) por se tratar de uma dissertação de mestrado que discute questões como a mística do MST, o corpo como um canal físico da linguagem, o movimento humano e o corpo como suporte de signos que guardam estreita relação com nossa pesquisa, embora se trate de uma pesquisa que discute a Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos nossa discussão esclarecendo o entendimento dos signos tratados por Williams (1969) como produtos comunicativos reais que evidenciam, de forma viva, um processo social continuado, no qual nascem e são formados e contribuem ativamente para esse processo. Reconhecemos que, ao mesmo tempo, a socialização e a individualização constituem aspectos de um único processo; por este motivo, o signo compreende um dos elementos da linguagem social ativa (realidade de uma comunidade) da qual podemos ter compreensão, por meio da linguagem (consciência prática), e que está impregnada da atividade produtiva desses sujeitos.

Neste sentido, posicionamos nosso pensamento sobre o que seja a expressividade corporal. A intenção é tratar a expressividade corporal fora da visão psicologizante e etapista do desenvolvimento humano. Abordamos o corpo a partir das referências coletivas sociais dos sujeitos, na intenção de organizar internamente, de forma teórica, a análise que prossegue no quarto capítulo. Entendemos a representação do corpo (expressividade corporal) como uma das faces da identidade (origem), manifestação pelo corpo de uma interiorização ou de um pertencimento que assinala e comunica as ações do sujeito e, ainda, um

recurso de mensagens e trocas, a partir de sinais (signos) e de expressões de natureza física. Podemos também pensar os recursos expressivos, a emissão de mensagens, a emergência de um sentido voluntário ou involuntário, ou, ainda, a maneira prazerosa ou sofredora que leva ou não ao movimento, ao gesto do corpo, reforçando a conexão do sujeito com a realidade que se lhe apresenta.

Destacamos algumas das vertentes influenciadoras do pensamento educacional sobre o corpo, por entendermos que os instrumentos teóricos, metodológicos, os conteúdos, a forma com que a educação resiste ou não à expressividade do corpo, como suporte na prática educativa tem seu proceder enraizado em muitas dessas correntes, com raízes profundas. Embora tenham sido concebidas no pensamento social de uma época, elas mantêm-se cristalizadas.

Esta é a problematização de nosso estudo, analisada no quarto capítulo: como a expressividade do corpo coloca-se para a prática educativa, por se tratar de um estudo localizado em uma escola cuja proposta está imbuída pelo pensamento envolto por uma educação problematizadora, que guarda seu sentido maior na busca e na luta por conhecimentos (direitos sociais) e que reconhece na centralidade da educação – o ser humano – a valorização da historicidade dos sujeitos de direitos.

O pensamento educacional moderno e a forma como o corpo é visto no interior das relações capitalistas de produção permitem pensarmos que uma das promessas mais amplas da modernidade consistia em que a felicidade, o conhecimento, a riqueza e a liberdade estariam ao alcance do homem. Vista por essa ótica, essa promessa resultaria em benefícios conquistados com o trabalho e a razão, o corpo do trabalhador é submetido a inúmeras alterações advindas das adaptações feitas para a produção industrial.

A visibilidade que as questões da expressividade do corpo assumem na atualidade consiste no fato de que deixa de ser importante somente para profissionais de educação física e começa a interessar de forma ampla às inúmeras facções educacionais. Entendemos que os novos desafios educacionais, advindos da educação moderna, possibilitam reconhecer que a centralidade dos esforços direcionados ao apreendente (o aluno no centro do processo educativo) está envolta por conteúdos que mostram-se aliados com o pensamento e o sentimento desse sujeito central apreendente.

Vigarello (2003), ao tratar dos estudos do corpo, escreve que estes suscitam novas preocupações na sociedade moderna, pois as referências dadas à forma, às eficácias e aos funcionamentos do corpo mudam no decorrer do tempo. Suas representações se deslocam de tal maneira que, algumas vezes, parecem aos olhos menos desavisados; completamente transformadas, a exemplo da saúde, da higiene, dos valores morais associados às necessidades corporais e outras.

O controle do peso corporal e os padrões estéticos atuais tendem a reforçar o empenho da sociedade de classes em preparar o corpo do trabalhador para melhor atender às necessidades produtivas, seja como consumidor (o corpo como mercadoria) ou, ainda, preparando esse corpo (saudável) para o trabalho.

Nossa discussão está imbuída do debate educacional que trata da expressividade do corpo como suporte na prática educativa, na intenção de destacar uma nova visão, que coloca em pauta um tema marginal, como a negação da identidade – origem – dos sujeitos de direitos, que buscam em sua materialidade (trabalho) a valorização expressiva e criadora de novas possibilidades de acesso crítico à sociedade. Pressupomos que o corpo, como suporte em prol do aprendizado, imbuído de respostas a questões que envolvem a prática educativa implicada em questões que têm levado ao pensamento de negação da expressividade do corpo dos sujeitos, e, com esta negação, a materialidade – a identidade – dos sujeitos na escola. O que não significa excluirmos de nossa discussão que a escola guarda estreita relação com a prática social da sociedade, que pode ou não estar imbuída pelo pensamento capitalista a respeito destes aspectos.

Ao observarmos a expressividade corporal em uma escola do campo, podemos identificar nas expressões, gestos e celebrações, a valorização de elementos pertinentes ao trabalho e a participação da comunidade nos eventos de cunho escolar, que comporta um de nossos pressupostos: que a expressividade do corpo dos sujeitos ali presentes guarda aspectos significativos de sua origem (identidade) enquanto classe trabalhadora.

Encontramos na mística localizada na escola do campo um contexto de múltiplas linguagens, um conjunto de símbolos que refletem uma realidade. A descrição da mística é descrita por Silva (2004b, p. 22)

[...] como dimensão pedagógica, à medida que se utiliza dos fatos cotidianos, ou dos que marcaram e marcam tanto a história da humanidade como do próprio Movimento Sem Terra. Ela sugere a reflexão sobre a realidade social em que vivem, possibilitando aos que a vivenciam entender sua condição de vida e a do coletivo em que vivem, como um fato social historicamente construído.

Ao utilizarem-se, no contexto da escola do Campo, da poesia, da música, da dança, do teatro, dos instrumentos de trabalho, do seu próprio jornal e dos acontecimentos da realidade local e social, a escola do campo traduz a importância da participação da escola no desenvolvimento da comunidade, possibilitando o resgate dos princípios e dos objetivos da causa pela qual lutam, influenciando no pensamento político de seus sujeitos.

Ao comunicarem-se e expressarem-se simbolicamente, os sujeitos significam a escola, exercitam o cotidiano de aprendizado (a expressividade do corpo intermedia o exercício prático), o que, possivelmente, seja evidenciado na prática educativa dialógica que trata de questões como a liberdade de expressar e criar a partir da realidade vivida.

4.1 EXPRESSIVIDADE CORPORAL: O CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MODERNA

O pensamento que nega a expressividade do corpo na escola parte da visão burguesa de educação, que têm impulsionado o amortecimento da crítica dos sujeitos diante de sua materialidade, ou seja, diante de situações excludentes, elitizantes e marginalizadoras, frente a muitos direitos sociais negados. A educação burguesa tem influenciado grandemente a dominação de uns sobre outros, a exemplo do enaltecimento da competitividade e da ausência da co – laboração. Em uma sociedade de classes, esse proceder, por estar cristalizado, pode contribuir para que esses valores sejam perpetuados na forma de conhecimentos, reforçados pela prática educativa que se forma e é formada na sociedade.

Esse é o conjunto de preocupações que suscita críticas, pelo fato de ter prosseguido no interior das concepções pós-modernas de filosofia, ciência e

sociedade, e que não permite uma análise generalizada – que estaria fadada ao fracasso. Portanto, propomo-nos a discutir acerca da expressividade do corpo na prática educativa, utilizando os instrumentais da história da educação e algumas das correntes influenciadoras do pensamento educacional moderno, dentre as quais o Tratado da Civilidade Pueril⁴⁷, escrito na década de 1529 por Erasmo de Roterdã, quanto às normas de boa conduta em sociedade.

O discurso de Erasmo traz peculiaridades interessantes a serem destacadas, a exemplo da tomada do objeto (educação) no seu sentido mais geral e do ensino (instrução) como sinônimo, ou seja, educação segundo o pensamento erasmiano significa tudo aquilo que permite instruir o homem na criança, uma perspectiva humanista de educação que se destina a tornar o homem livre, *ac liberaliter*. Entendemos que a pretensão não era redigir cientificamente ou sistematicamente um conceito de educação, mas um modelo próximo da arte de seduzir oralmente, de tecer um discurso de defesa acerca do tema educação.

Por Erasmo não ser nem educador, nem psicólogo, nem sociólogo, nem historiador de idéias, ainda menos filósofo sistemático à maneira escolástica de seu tempo, parece antes de tudo como um moralista, de modo que o século XIV lhe dará a palavra, Jolibert (1990, p. 4) escreve:

[...] É um escritor que observa os costumes, delinea-os e comenta-os em função de considerações antes de tudo práticas, apoiando-se sobre os grandes modelos literários que se tornaram clássicos. Preocupado, antes, com a questão “que fazer?” que com aquela do conhecimento puro, Erasmo se interroga sobre os costumes dos homens, sua natureza, sua condição, e tenta responder humanamente às suas preocupações.

De acordo com o autor, entendemos que toda a educação, mesmo a mais inconsciente, a mais racionalmente elaborada, a mais utilitária, a mais efetiva, a mais tradicional, supõe uma concepção de homem que a atravessa de ponta a ponta, ou seja, esperamos da educação, quando ensinamos, que disponha aos homens um estado futuro de humanização, pois é sempre da humanidade que iremos tratar. É neste ponto que o pensamento erasmiano é definido como uma filosofia humanista de educação. Parte da escolha da expressão ‘Não se nasce

⁴⁷ O texto erasmiano foi escrito originalmente em latim e publicado em 1529; logo em seguida, em 1537, a tradição o designa resumidamente sob o nome de ‘Pueris’, que nos parece adequado manter.

homem, torna-se', ela define um humanismo educativo, sem concessão a tudo aquilo que possa negar ou refutar, bloquear ou desviar o homem de sua natureza essencial.

Compreendemos até aqui o motivo que faz com que Erasmo e toda a corrente humanista renovada concedam tanta importância à educação. Se a humanidade não está inteiramente consumada (talvez jamais seja inteiramente alcançada) no início da existência, envolve tanto as ações exercidas entre os homens quanto às ações exercidas sobre nós mesmos no decorrer da vida, então a educação, no sentido humanista, passa ao primeiro plano, como uma condição fundamental à humanização. Para o pensamento Erasmiano, essa urgência se faz sentir em três dimensões – corpo, sentimentos e inteligência – da pessoa humana, a saber:

Na dimensão do corpo, a *institutio*, que se refere aos instintos imediatos, aos desejos tirânicos, aos impulsos ainda não educados. Enquanto o corpo e os gestos não estão disciplinados, não estão inteiramente educados. A agitação incontrolável e a preguiça irrefreável são dois defeitos extremos da educação de si por si. A disciplina aparece como humanização do corpo tanto na dimensão individual quanto social.

Na esfera dos sentimentos, das emoções, adquire-se cultura (as artes, as letras e o contato com outros homens) à civilização, o refinamento extremo (liberação estética) enfraquece à vontade a brutalidade grosseira e, ainda, a educação da sensibilidade (das artes, da cultura e da amizade) liberta-nos da imediatez possessiva, da necessidade, preceito este (o amor mútuo) formulado por Erasmo a partir do Evangelho.

A esfera do intelecto (inteligência), um ser que não tem instrução, torna-se uma presa fácil das opiniões e das ideologias que atravessam o campo social e, ainda, dois defeitos são denunciados por Erasmo: o misoneísmo (medo de pensar) e a recusa da reflexão abstrata. A reflexão crítica é salvaguardada da cristalização do pensamento homogêneo e a pregação fútil dos modismos intelectuais.

Erasmo faz uma pergunta que coloca em evidência o seu pensamento acerca da expressividade do corpo, o que está em jogo. Nesse questionamento, é a razão que não é nada sem a liberdade. Pergunta-se Erasmo: é preciso saber se a educação tem o papel de fabricar macacos amestrados ou seres capazes de

usar desta faculdade específica que é a razão? Nesse sentido, entendemos que a razão não se ensina separada da liberdade; se revela quando as condições são favoráveis; o autor não tem nenhuma dúvida que o *institutio* (a esfera do corpo) nada tem a ver com o adestramento, e ainda questiona se os procedimentos utilizados pelos professores vitimizados pelos procedimentos escolásticos e repetidores deste proceder poderão ser úteis. Os métodos são os mesmos utilizados nos escravos? A educação deve tratar de conduzir um ser à liberdade, mas pelo despertar da razão.

E, ainda, o Tratado da Civilidade Pueril (De Pueris), quanto à educação dos gestos e da boa conduta em sociedade, consiste em formular regras de boa conduta social, na intenção de dar às crianças polidez comportamental, que as tornem suportáveis aos outros, mesmo àqueles que não têm razões familiares de amá-las. A civilidade permite uma ampla sociabilidade, conduz a humanização progressiva da criança; já a polidez possui um valor moral, ela é formadora da personalidade, ela é a disciplina pela qual o homem domina o animal que ele não cessa jamais de ser. Em contato com o outro, liberta-se de normas restritas ao seu círculo familiar, encaminhando-se à humanização mais ampla.

O pensamento erasmiano, grandioso em importância e extenso nas discussões que suscita, nos permite sintetizar, por hora, que a educação, por ser uma tarefa essencialmente humanizante, não possui outro limite que o desconhecido da inteligência crítica dos homens. A expressividade do corpo não está limitada à espontaneidade absoluta e muito ao fanatismo cego; o homem, enquanto animal e racional, participa da aventura do aprendizado e responde com o conhecimento por meio da humanização.

Continuamos com a discussão referente à educação na modernidade, que traz consequências concretas e de ampla transformação social, dentre elas o corpo na escola, inclusive no interior do espaço familiar, sentidas de forma histórica; a educação doméstica, que era planejada como necessidade para os primogênitos, que com o advento da modernidade começa a ser relevante para todos os filhos.

Conforme Herold Junior (2008), as preocupações com as transformações e as novas características advindas do início da modernidade foram discutidas por vários pensadores. Um deles, ao escrever um romance, coloca em pauta a importância da boa educação.

Rabelais (1991 apud HEROLD JUNIOR, 2008) evidencia, em sua obra, um personagem intitulado Gargântua – um menino frágil e com tendências ao exagero alimentar – que preocupava os pais pela falta de forças diante de outras crianças. O rumo da educação corporal de Gargântua não é evidenciado como um percurso contínuo, mas sim como ‘resultado’, ou seja, o que se evidencia na obra de Rabelais são os feitos heróicos de Gargântua (um homem corajoso) que, apesar de todo o esforço físico incansável, suscitava para a sociedade da época a oportunidade de acolher uma lição moral. Seja como for, o que importa são os feitos heróicos, a força física demonstrada diante dos adversários.

É nesta época que temos no pensamento de Montaigne (1984 apud HEROLD JUNIOR, 2008) a crítica as escolas que se utilizavam dos castigos corporais, da imobilidade, do excesso de informações (memorizados) sem relação com a realidade. Para o pensador francês, o erro deveria deixar de ser condenável e deveria ser encarado como as primeiras tentativas na formação de um homem livre que respeitasse a liberdade alheia. Tal base parte dos gregos e dos romanos, citada abundantemente nos projetos filosóficos. Sem a educação física esmerada – exercícios físicos pautados no militarismo – e central no processo educativo, o resultado seria a presença do autoritarismo e do dogmatismo (batalhas entre católicos e protestantes), presentes na sociedade da época.

Pensando as condições históricas que se construíam, algumas das correntes influenciadoras do pensamento educacional que surgiram de novas variáveis como, por exemplo, o distanciamento entre o que se pensava sobre a educação do corpo e o que acontecia na prática social (questão que tratava de mais uma manifestação de caráter orgânico), evidenciavam as contradições sociais a partir do ascendente capitalismo.

Esclarecemos que nossa intenção é focalizar o olhar para a expressividade do corpo na prática educativa, e que pressupomos imbuídas das práticas cotidianas (prática social), enraizadas num pensamento educacional moderno que, possivelmente, aproximem ou distanciem os sujeitos tanto entre si quanto do conhecimento de sua realidade.

Embora a educação moderna suscite a abertura para o diálogo, que para os séculos precedentes fora visto como desnecessário, as forças travadas pela sociedade – contradições sociais –, a exemplo da autoridade entre professor e

aluno, suscitam discussões acerca do argumento que foi utilizado para atenuar essa abertura. Os procedimentos de castigo corporal e da memorização começam a ser questionados, pois ao professor cabia a tarefa de preparar mais e melhor as aulas, sendo os alunos incumbidos de questionar e muitas vezes criticar.

As inovações didáticas merecem destaque quanto aos escritos de Comenius (2002), na obra *Didática magna*, quando trata da educação universal em que toda a juventude, de ambos os sexos, deveria ser enviada à escola, bem como a preocupação do autor com a saúde daqueles que aprendem associada à idéia de educação que ensina tudo a todos. Para Comenius (2002, p. 179), aprender tem o significado de unidade entre todos os sentidos corporais, evidenciando que “[...] para que todas as coisas sejam impressas mais facilmente, é preciso fazer o máximo uso dos sentidos”, unindo os ouvidos aos olhos, e a língua às mãos. O pensamento acerca da educação, numa relação entre aprendizado e órgãos dos sentidos, para Comenius (2002, p. 179), consistia em:

[...] o que deve ser aprendido não só deve ser contado para que impressione os ouvidos, mas também pintado, para que, através dos olhos, se imprima na imaginação. Os alunos, por sua vez, devem aprender logo a expor as idéias com a palavra e expressá-las com gestos: portanto, não se deve abandonar um assunto enquanto ele não estiver bem impresso nos ouvidos, nos olhos, na mente e na memória.

Comenius acreditava que para a educação e a educação do corpo efetivamente colaborarem no processo social, elas deveriam ser aplicadas a todos os membros da sociedade, para que os conflitos entre grupos religiosos fossem controlados e superados. Uma maior sensibilidade vigorava nessa influência do corpo na educação. A importância da valorização de todos os sentidos corporais, no que tange aos aspectos relacionados ao aprendizado, ajudaria a imaginação e educaria a memória.

No capítulo XXV, intitulado “Se quisermos reformar as escolas segundo os princípios do verdadeiro cristianismo, ou retiramos das escolas os livros de autores pagãos, ou os usamos com cautela maior que a atual”, Comenius (2002) mostra-se favorável aos preceitos das escolas cristãs e contrário ao paganismo. Percebemos até aqui que o trajeto do pensamento educacional moderno permitiu

à sociedade que colocasse a educação do corpo como influenciadora de ajustes sociais, tanto na forma de condutas e regras, quanto na possibilidade de novos relacionamentos, pautados pela busca da felicidade, respeito, harmonia e justiça.

Entendemos que a Educação sugerida tanto no pensamento erasmiano, quanto por Comenius (2002), Rabelais (1991), Montaigne (1984) e Rousseau (1992), nos traz uma grande contribuição: o repúdio pelos castigos físicos, por meio de varas, chicotes ou outros instrumentos semelhantes. Necessitamos da compreensão acerca da sociedade em que vigorava a educação sugerida por estes pensadores, uma sociedade que ainda utilizava-se da exploração da mão-de-obra escrava e da servidão desumanizadora.

Rousseau (1992), um dos pensadores com grande influência no pensamento educacional da sociedade moderna, acreditava que a saída seria estabelecer outro Contrato Social, baseado na vontade geral. Um dos fundamentos dessa educação seria valorizar na criança as forças que a natureza nela depositara. Dentre essas forças, a necessidade de brincadeira, de espaço, enfim, a educação do corpo, segundo o autor, mais importante nos primeiros anos da infância, não deveria ser perdida com o passar do tempo, mas tratada com a mesma importância que as questões intelectuais e morais.

Para o pensador, o que importava era a boa natureza do homem, manifesta socialmente, em que o egoísmo não tivesse espaço e os homens vivessem em harmonia, livres, e que a natureza presente em cada homem deveria ser protegida pela intervenção do preceptor.

É no caminho da crítica que a educação moderna, a partir de alguns de seus pensadores, tem relevância, pois fez as estruturas educacionais de sua época. Colocaram algumas das atitudes pedagógicas tomadas, em alguns países, em cheque, a exemplo das possibilidades para um mundo mais fraterno e livre, embora ainda assim, alguns pautados na individualidade e na competição.

Entendemos que a crítica à educação moderna consiste em valorizar alguns aspectos importantes: a discussão de ideias; o respeito à individualidade de aprender os conteúdos; a necessidade de ensinar a partir de uma visão ampliada do mundo (dos homens e da ciência); a necessidade de instrumentalizar o aluno para o reconhecimento das diferenças entre os países e culturas. No caso de Rabelais, para que o aluno pudesse realizar grandes obras; Montaigne, para que se fosse feliz em mundo de opiniões diferentes, e Rousseau,

para que a bondade naturalmente presente nos homens não fosse deturpada. Pensavam de seus lugares e de alguma forma, pensavam os rumos da sociedade.

Ao tratarmos da crítica social e da importância que resulta do aprendizado entre alunos, professores e comunidade escolar, pensamos a prática educativa imbuída pelo bom senso do educador. Como afirma Freire (2007), a educação enquanto projeto de construção da nação não se permite submeter ao pensamento acrítico e descompromissado. Pensamos o posicionamento político que nos direciona em prol das causas que acreditamos, do nosso olhar diante das injustiças e, portanto, do exercício da crítica diante da realidade.

Até aqui, entendemos que as discussões da atualidade, envolvendo temas sobre a necessidade de se educar para a liberdade, para o respeito mútuo, a igualdade entre homens e mulheres e tantas outras, estiveram sempre presentes na pauta da educação. Porém, o ponto crucial consiste na consideração histórica entre as promessas da nascente burguesia e as explicações para as crises do século XIX. Entendemos que as diferenças existem e as ideias assumem valores diferenciados; estas imbricações envolvem prioritariamente a perspectiva a ser defendida.

O contexto educacional brasileiro, na atualidade, marcado profundamente por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não tem permitido que se pense com facilidade a alteração das regras do jogo, ou seja, há complexidade ao se destacar as discussões acerca da expressividade do corpo e esta como um suporte da prática educativa formulada na prática social (sociedade), que necessita adensar teoricamente as discussões sobre questões que venham a promover avanços no campo da educação.

A partir deste momento, adentramos nos aspectos que tratam da prática educativa envolta pela expressividade do corpo em uma Escola do Campo, no mérito de todo um processo educacional que nos permite entender que a expressividade do corpo não é um mero apêndice da educação humana. Reconhecemos que a prática educativa, imbuída pelo exercício docente de valorização da expressividade do corpo, ressignifica a história dos sujeitos.

Mais urgente ainda se faz voltarmos o olhar para as estruturas institucionais de nossa escolaridade; buscarmos a compreensão das inúmeras

possibilidades que nos acenam como estratégias adequadas de intervenção junto ao exercício docente.

Muitas questões levantam-se a partir desse estudo ao entendermos que a instituição escolar está vinculada ao todo das instituições sociais de uma época, e que a maneira de ser do homem e da mulher está vinculada ao seu proceder cotidiano de trabalho.

Diante do exposto, questionamos: será possível operar mudanças no pensamento do professor quanto ao seu trabalho docente/como fazer para que isso aconteça? Será pela mudança de currículos, programas e métodos didáticos? Ou será necessário desenvolver, antes de tudo, um trabalho de reflexões e debates?

A necessidade que urge na educação brasileira consiste no exercício contínuo do fazer-se e refazer-se, pelo cotidiano acíclico da escola, com coragem de mudar, acreditando-se na possibilidade de uma prática educativa que, enquanto dialógica e emancipatória, concretize a realidade dos sujeitos (virada para o futuro).

O corpo que se movimenta (expressa) na escola, exercita a escrita da vida por meio de símbolos que escreve em seu espaço de pertencimento e, por fim, recria idéias e une-se expressivamente, marca socialmente e politicamente o espaço escolar, por meio de uma prática educativa imbuída de cooperação.

4.2 EXPRESSIVIDADE CORPORAL: A MÍSTICA COMUNICANDO OS SIGNOS DA REALIDADE



Na medida em que os sujeitos vão se inserindo coletivamente nas atividades da escola, a busca da conscientização social e política, a luta por direitos básicos em prol de melhores condições de vida, a construção de um novo

homem e de uma nova mulher, fazem parte do cotidiano dos alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade do Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

A mística, enquanto celebração, observada por nós em campo possui elementos que são comuns entre si, ela é sempre coletiva, a música – ao vivo ou eletrônica – está sempre presente, existem elementos de destaque, por exemplo, sujeitos são colocados como protagonistas da ação, simbolizando em alguns momentos a terra, o fruto do trabalho, o país, elementos da natureza, a liberdade e outros.

Segundo Silva (2004b p. 22) “[...] a celebração da mística dos Sem Terra reflete uma realidade e, de alguma forma, toca nos sentimentos das pessoas que dela participam ou que a presenciam”. Entendemos que a intenção é fazer com que os sujeitos sintam-se vivos e próximos da sua história, por meio de sentimentos de alegria, tristeza, satisfação, indignação e outros. A motivação em coletividade sustenta os valores simbolizados e concretizados pela mística, tais como: a luta pela terra e pela educação, a construção de uma nova ordem social, a história do assentamento, alguns líderes socialistas e dos Movimentos sociais etc.

Para Bezerra Neto (1999, p. 37), “[...] a mística constitui-se num importante elemento de formação, que ajuda a manter viva a esperança de um povo que por algum tempo havia se acostumado à falta de esperanças e de alternativas da vida”, caracterizando-se num conjunto de convicções profundas que “[...] inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos”, projetando, por meio da utopia, novos sonhos e modelos alternativos.

O cultivo dos símbolos, envolvendo a memória das lutas ou a cultura popular, é identificado pelos sujeitos pertencentes à Escola do Campo como uma maneira de cultivar os valores que libertam da opressão e que precisam ser desenvolvidos, pois faz com que se sintam membros de uma identidade coletiva.

Para Lenzi (2007, p. 182), “[...] a mística constitui, por toda a sua forte simbologia, esse elo e esse sentimento de pertencer a um grande seio acolhedor no qual o conforto e a segurança estabelecem um sentimento de co-autoria”, estendido para outros espaços.

Entendemos que o papel do educador não consiste meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas de entender a realidade dos sujeitos de direitos, ao se perceber que é na sala de aula (embora em certos momentos realizem-se tarefas iguais para fins de formação), e é na consciência da existência de interesses comuns que se evidencia a coletividade.

A mística destaca-se como mais um espaço onde o corpo se manifesta; a partir de questões de origem e pertencimento esse momento vira uma celebração e envolve a todos, seja executando e apresentando o tema da mística ou assistindo respeitosamente a expressão que se faz presente na forma de representação da realidade. A identidade coletiva é percebida por meio da demonstração da emoção, do sentimento, da motivação. Não são atores, nem bailarinos, não frequentaram nenhuma escola que os preparasse especificamente para apresentações artísticas. Nos momentos da Mística, percebemos que a real intenção parte do sentimento de coletividade, da intenção que se funda no exercício da luta, sentimentos que vão além deles mesmos e se distribuem entre o todo social.

Enquanto um dos elementos que expressam a formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, a mística, na consciência da realidade em que vivem, tem como uma das propostas principais despertar para a luta e para a contínua busca dos sonhos que se constituem no desejo de uma sociedade mais justa e fraterna. Entendemos que essa celebração da vida, denominada mística, observada no contexto da escola do campo, utiliza-se de fatos cotidianos e também de fatos históricos que marcaram a humanidade e também de fatos marcantes que tratam da história do MST.

Percebemos que muitas mensagens são postas no decorrer desta celebração, que a expressividade do corpo, enquanto linguagem, carregada de signos, comunica fatos, ora simulando o exercício cotidiano de trabalho, plantando e colhendo, ora demonstrando o resultado que se materializa, ou seja, o fruto do trabalho que brota da terra pelas mãos dos trabalhadores – a semente e a plantação – está sempre presentes na celebração da mística.

Na celebração da mística, a expressão do corpo comunica a realidade por meio de gestos envoltos pela 'emoção compartilhada'. Nas rodas de debate, nas discussões em coletividade, a manifestação do corpo que expressa fatos, ideias e

aspirações, possibilitam o aprendizado a partir do 'contato' do olhar, do mover-se em direção de seus interesses e dos interesses dos outros.

Nos eventos, as manifestações corporais evidenciam a motivação, o orgulho, o respeito e a indignação quando o corpo se expressa, ora aplaudindo, ora silenciando, ora observando em sinal de respeito pelo outro; as brincadeiras entre os alunos e entre os professores, os 'gestos que acolhem' e que aproximam; o cuidado com o outro, o aconchego em momentos de tristeza, medo ou dor.

A expressão corporal na prática educativa é evidente nos gestos, nas expressões do rosto, no acolhimento, na motivação, nas danças, nas cantigas, na valorização do conhecimento do outro e nas relações com a realidade desenvolvida na prática social. O conhecimento adquirido por meio de conteúdos, materiais de apoio, métodos e outros elementos pertinentes à prática educativa envolvem sonhos, esperanças e, portanto, possibilidades de manifestar-se significativamente no espaço de inserção.

O ato educativo na escola tem sofrido, ao longo de séculos, as imposições de condutas em sociedade, que longe de permitir aos sujeitos que manifestem livremente suas ideias no espaço da escola, apenas permitem e autorizam algumas regras (conteúdos oficiais) que, convenientemente, possam ser controladas na forma de punição ou premiação para que os comportamentos exemplares (burgueses) dessas condutas sejam seguidos, seriados e repetidos na forma de imobilidade.

Reconhecemos que o exercício contínuo de aprender e ensinar envolve significações a serem consideradas na discussão acerca da expressividade do corpo na prática educativa: 1) O sujeito que apreende (ensina), está conectado intrinsecamente a um corpo; 2) Os sujeitos do aprendizado carregam matizes de seu percurso de vida; 3) o corpo humano expressa na prática educativa símbolos da vida (materialidade) do trabalhador (filho de trabalhador).

A perspectiva de uma prática educativa humanizadora não permite ver o corpo imóvel, inerte, estático, indolente, imutável, inoperante e inexpressivo. Entender a prática educativa significa entendê-la humanamente, logo, o corpo pensado pelo viés da pura estética (mercadoria), guarda relação com a frieza, com a ausência de emoção, com a inexistência de sonhos, com a incapacidade de amar, com a imparcialidade e com a desesperança.

Aos sujeitos de direitos que compartilham de uma prática educativa que reconhece a expressividade corporal, é possível voltarem-se para si (reconhecer-se enquanto sujeito histórico) e para os outros (desenvolver-se em co – laboração), comunicarem-se por meio de gestos (expressões carregadas de historicidade), e seguirem na busca de uma humanidade mais plena e feliz.

A partir desse momento, passamos à exposição das relações que identificamos na prática educativa quanto à expressividade corporal, tecida a partir da observação desenvolvida em duas etapas da pesquisa de campo.

5 A EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO

(...) Brotou um pé de educação
 na nossa escola,
 a professora e os alunos
 que plantaram.
 O seu cheiro é o riso de Maria,
 sua flor são os cabelos de Zequinha.
 Sonho de terra que produz nosso
 alimento, é como o brilho no olhar de Mariquinha.
 Na nossa escola os direitos são iguais,
 toda criança tem direito de falar.
 A gente canta, a gente brinca e se
 organiza, e é por isso que gostamos de estudar".
 (Brotou um pé de educação; Autor: Zé Pinto)

A análise, no presente capítulo, está centrada na relação entre prática educativa e expressividade corporal no contexto de uma escola do campo. Para isso, necessário se faz trabalhar com a realidade concreta em suas faces sala de aula, espaço externo à sala de aula e os eventos comemorativos realizados no ambiente escolar. Essas faces são mediadas pela realidade concreta do assentamento da reforma agrária, com suas particularidades políticas, ideológicas e econômicas – sociais.

Destacamos a partir do olhar para a expressividade corporal em âmbito da prática educativa do campo, alguns aspectos relevantes no presente estudo, a saber: organização coletiva, dialogicidade, intencionalidade, cooperação, solidariedade, proximidade e liberdade. Tais categorias são levantadas a partir da necessidade que urge em reconhecermos que o corpo humano comporta um mundo significativo, que comunica e materializa de forma expressiva a realidade, o que pode ser demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – CONSTATAÇÕES

Categoria	Manifestação na prática educativa	Repercussão na relação professor-aluno
Organização coletiva	Nos trabalhos em grupos, nas brincadeiras, etc.	Aproximação, valorização do saber e do jeito do aluno.
Pertencimento	Nas reuniões e rodas de debate que tratam do planejamento e da avaliação da dinâmica escolar.	O posicionamento crítico dos sujeitos diante de sua materialidade.

continua

Categoria	Manifestação na prática educativa	Repercussão na relação professor-aluno
Cooperação	No cotidiano que envolve a dinâmica escolar, nos eventos que envolvem a comunidade escolar.	Interação, parceria, co-laboração e valorização do exercício de coletividade, aproximação dos sujeitos do ato educativo.
Proximidade	Nas atividades desenvolvidas em sala de aula; brincadeiras; atividades coletivas nos espaços externos; eventos de cunho escolar.	Impactos na aprendizagem do aluno a partir da valorização das relações entre educação e trabalho; o olhar que aproxima os sujeitos do ato educativo a partir da realidade vivida – prática social.
Solidariedade	Nos espaços comuns ao convívio entre os sujeitos do ato educativo, na celebração da mística.	Proximidade; valorização da identidade dos sujeitos; identificação das dificuldades inerentes ao convívio social.
Autonomia	No planejamento dos conteúdos que compreendem as atividades de cunho escolar.	A crítica e a reflexão dos sujeitos diante da prática; a busca da conexão entre teoria e prática.
Liberdade	No espaço de sala de aula.	A expressividade corporal aliada ao deslocamento livre do corpo pelo espaço aproximando os sujeitos.
Dialogicidade	Na sala de aula e eventos de cunho escolar.	A provocação na busca do ser mais; o aprendizado construído na comunicação da realidade entre os sujeitos do ato educativo.
Intencionalidade	Na organização dos conteúdos a serem tratados no planejamento.	Motivação a partir do respeito à autonomia, criticidade e politização dos sujeitos do ato educativo; conflitos de natureza política e pedagógica.

Consideramos importante tratar da prática educativa que emerge do trabalho como *princípio educativo*, pois, ao analisarmos a relação entre trabalho e educação no contexto escolar, consideramos que a escola não significa um acaso, mas sim um resultado das ações entre os movimentos sociais, ou seja, a sociedade civil e os governos.

Para tanto, recorreremos aos estudos de Machado (2003); Martins (2008); Souza (2006) e Beltrame (2000), que discutem a prática educativa nas escolas de Assentamento imbuída por este princípio.

A expressividade do corpo permite aos sujeitos comunicar ideias e recriar por si mesmos a realidade, restabelecendo vínculos há muito esquecidos. Estudamos as pesquisas de Silva (2003c), que trata do movimento corporal como comunicação e linguagem, desenvolvida em escolas de assentamentos do planalto central e o planalto norte catarinense; Janata (2004), que tem por objetivo compreender as contradições e as relações entre a cultura do trabalho e a cultura lúdica dos jovens assentados do município de Campos Novos, SC; Ferreira (2002), que discute as manifestações do lúdico no Encontro dos Sem Terrinha, onde o lúdico se manifesta sem parar, e Machado (2003), que discute a relação educação e trabalho.

As intempéries da natureza influenciam a dinâmica de trabalho docente no meio campesino, ou seja, os costumes, a maneira como o trabalhador relaciona-se com o clima (em dias de chuva, sol intenso, geada e outros), no plantio, na colheita e ou cultivo de produtos, cuidados com os animais (criação), todos esses fatores são contemplados no planejamento do professor (sujeito da pesquisa) e valorizados em sua prática educativa.

Além de influenciar na dinâmica da escola, a exemplo da chuva que impossibilita o acesso a escola, as intempéries da natureza compreendem diretamente a subsistência do trabalhador do campo. Portanto, a relação mais evidente em nosso estudo consiste no fato de que o clima – chuva, seca e outros – relaciona-se integralmente na questão educação e trabalho.

Descrevemos em nosso diário de campo, durante o percurso até o assentamento *um dia de chuva* (Apêndice 1), algumas falas proferidas pelos sujeitos:

A preocupação do motorista do ônibus do Movimento:

Se a gente deixa assim, nunca consegue o que quer. (Diário de campo, 11/12/2007).

O posicionamento de um pai de aluno:

(...) Mesmo com a passeata a gente tem que se mexer se não a coisa não anda. (Diário de campo, 11/12/2007).

A indignação de uma professora:

Como que pode, cada vez que chove é isso, os alunos têm que faltar aula. (Diário de campo, 11/12/2007).

A diretora da escola vizinha diante dos impedimentos burocráticos:

Depois vem da secretaria aquele parecer que diz que o aluno é fraco que tem muita falta, essas coisas. (Diário de campo, 11/12/2007).

Nessa etapa da pesquisa, estávamos determinados a olhar pontualmente a expressividade corporal do professor e dos alunos, sujeitos da pesquisa, embora nossa intenção estivesse posta, a natureza influenciadora da dinâmica acíclica da escola, conforme já mencionamos, favoreceu a ampliação de nosso olhar e a reflexão acerca da realidade daqueles sujeitos pertencentes à escola do campo.

A primeira imagem identificada na chegada à escola, nesse dia, foi de sapatos e chinelos dispostos em frente à porta de entrada. Questionávamos o porquê daquele proceder. Será que somente os alunos tiravam os sapatos para entrar na escola?

FOTOGRAFIA 14 – Sapatos na porta



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Os poucos alunos que conseguem chegar, em sinal de respeito, tiram os sapatos e com cuidado lidam com os materiais que envolvem a escola.

Identificamos que tanto os alunos, quanto os professores, pais e funcionários têm o costume de tirar os sapatos nos dias chuvosos. Com a chuva, vem a lama advinda da falta de pavimentação das ruas, e os sujeitos, em respeito à escola que é limpa por eles, consideram importante que os sapatos fiquem à porta, pois a quantidade de lama a ser retirada de dentro da escola, por eles mesmos, diminui significativamente, ou seja, isso consiste em um exercício prático de cuidado e zelo pelo espaço de pertencimento.

Nesse dia, nem o professor nem os alunos estavam dispostos no espaço previsto para a etapa da pesquisa. É importante frisar que as alterações resultam necessárias ao se considerar que as intempéries da natureza influenciam diretamente na dinâmica da escola.

Os alunos e professores que conseguem chegar até a escola desenvolvem atividades para os dias de chuva, como jogos de tabuleiro, pintura, desenhos e recreação, na sala de aula e na área coberta, onde acontecem danças, músicas e brincadeiras. Diante desse universo acíclico, o roteiro de observação necessitou de significativas alterações. Em dias de chuva, a dinâmica da escola consiste em subdividir os alunos em duas salas. Os professores desenvolvem as atividades em parceria e cooperação:

FOTOGRAFIA 15 – Turma de alunos menores



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Em dias de chuva, os alunos entre sete e oito anos ficam em uma sala.

A proximidade permite que os professores utilizem-se de jogos para desenvolver conteúdos do planejamento.

FOTOGRAFIA 16 – Turma de alunos maiores



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Os alunos entre nove e doze anos ficam em outra sala fazendo associações matemáticas, organizando frases e criando textos a partir dos jogos de tabuleiro.

Os sujeitos sofrem diretamente com as alterações climáticas; por um lado, a chuva traz felicidade àqueles que vivem da terra, pois favorece sua produção (os produtos que emergem da terra): as sementes crescem e se desenvolvem; por outro lado, a dificuldade de acesso aos lugares é grande, tanto à escola quanto ao atendimento médico, às compras, aos bancos, enfim, a vida em toda a sua plenitude.

Existem outros elementos a serem considerados no contexto da escola, a saber:

- As longas distâncias a serem percorridas de casa para a escola e vice-versa.
- Os professores têm de se ausentar da escola para buscar informações fora do espaço campesino, como por exemplo, para saberem quais as novas determinações salariais do Estado e do

Município para os educadores do campo, é necessário que se desloquem até o Núcleo de Educação, localizado fora das dimensões do assentamento.

- O plantio ou a colheita, que caracteriza o tipo de cultivo da família, acaba por comprometer a presença dos alunos. Por se tratar de uma produção familiar, conforme afirma Janata (2004), a agricultura exige que todo o membro da família trabalhe, respeitando as delimitações físicas de cada um de seus componentes; as crianças e as mulheres, por exemplo, ficam responsáveis pelas atividades que exigem menor esforço físico.

A resistência à exploração de todos os tipos e formas tornou-se uma característica histórica, cultural e política do povo; a luta pelos direitos humanos básicos, dentre eles a busca da educação para seus filhos, faz parte do contexto tanto da escola do campo quanto da cidade e dos sujeitos de direitos, trabalhadores e trabalhadoras.

Para Fernandes (2005, p. 17)

[...] o camponês é compreendido por sua base familiar, pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual,

Delimita-se o conceito campesinato por sua característica de construção do trabalho coletivo em família, como a agricultura, a pesca, a caça e o extrativismo mineral e vegetal. A rotina de trabalho em um assentamento, segundo Machado (2003, p. 177):

[...] As pessoas se levantam sempre muito cedo para começarem a lida diária em casa, na roça ou, ainda, em ambos os lugares. Trabalham o homem, a mulher e as crianças maiores, numa prática típica da produção familiar, onde os seus próprios membros constituem a força de trabalho a ser utilizada.

Segundo a autora, todos trabalham juntos, dependendo das exigências e da situação; por trabalharem com determinado tipo de produto, toda a família

precisa se empenhar nos períodos de plantio e colheita, e em outros momentos dividem as tarefas conforme a aptidão que carrega cada membro da família.

O reconhecimento/pertencimento à classe trabalhadora – professor, assentado e pertencente a um movimento social – possibilita que o espaço escolar se transforme em um espaço político e de inúmeras questões, como as que foram debatidas em reunião (Apêndice 2) observada no dia 12 de dezembro de 2007, no período vespertino, envolvendo o sujeito da pesquisa:

FOTOGRAFIA 17 – Reunião



FONTE: Carmem Machado, 12/12/2007.

Obs.: Em reunião, os professores, pais e funcionários discutem a Proposta Política Pedagógica - PPP da escola.

Diferentemente do que acontece em muitas escolas tradicionais, os professores discutem suas propostas de trabalho em parceria com os membros da comunidade, funcionários da escola, merendeiras, motoristas e outros. A preocupação dos educadores com o acesso às informações pertinentes à Escola torna-se evidente, e dessa forma a prática educativa está imbuída de

cooperação, como afirmam os estudiosos da Educação do Campo Arroyo (2004), Beltrame (2002), Souza (2006a), e Martins (2008).

A observação do cotidiano desses sujeitos pertencentes à realidade da escola pesquisada nos permite entender as atribuições entre educadores, alunos, funcionários e comunidade, e a forma como compartilham sua luta, seus anseios e angústias; as situações que perpassam e estão imbricadas em um universo de luta. São experiências tratadas em âmbito pedagógico e político ao mesmo tempo, as quais foram possíveis observar a partir do posicionamento dos sujeitos.

Os pais também debatem essas questões, e um deles sugere:

[...] Vamos todos lá na prefeitura, exigimos uma resposta, pelo ofício não resolveu..., cinco anos de reivindicação, ofício se manda no início do ano, temos que ir lá para fazer frente de luta. (Diário de campo, 12/12/2007).

Ainda em meio ao debate, as questões políticas imbricadas nas questões pedagógicas tornam-se evidentes, em especial quando uma professora se manifesta:

[...] Precisamos colocar isso de algum jeito na proposta pedagógica, responsabilizar e comprometer no coletivo; tem que consultar todos os outros professores para ver o que acham. (Diário de campo, 12/12/2007)

Para Martins (2008), em seu estudo intitulado, “Educação do campo: formação continuada de professores”, pensar a educação do campo significa pensar a educação centrada nos valores humanos, na emancipação dos sujeitos, não se devendo pensá-la na educação restrita ao exercício pedagógico formal.

Sobre as discussões que estão postas em uma escola de assentamento, Martins (2008, p. 52), escreve:

[...] a educação inserida em um movimento social, que, embora tenha como elemento principal a questão agrária, discute e luta por dignidade, soberania, erradicação da fome, sustentabilidade planetária, saúde, habitação, direitos e, claro, educação.

Ao enfatizarmos essas vozes, temos que, para os sujeitos pertencentes à escola do campo, o modo de pensar a escola associa-se ao modo de pensar o trabalho. Entendemos que trabalho e educação estão intimamente relacionados,

uma vez que a escola que se constrói não emerge do nada, mas sim de um projeto em coletividade.

O coletivo nacional de Educação, para Souza (2006a, p.63), “[...] consolida-se no início dos anos 1990, tendo impulso a produção dos Cadernos de Educação, a partir de 1991. A alfabetização e a educação infantil foram duas frentes de atuação do MST”. A autora evidencia também as ações que vêm sendo efetivas por meio do diálogo entre Estado e movimentos sociais no Estado do Paraná. Para Souza (2006a), as ações organizadas no Estado do Paraná, entre Estado e Educação, são visíveis; atualmente, a Secretaria de Estado conta em sua estrutura com uma coordenação de Educação do Campo que se reflete em um todo estatal.

Existe uma série de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas no Paraná, cujas ações são de necessária importância enfatizar, tendo em vista que partem das conquistas dos movimentos sociais organizados. Segundo aponta Souza (2006a, p. 63), sobre as ações voltadas a Educação do Campo no Estado do Paraná:

[...] a alfabetização de jovens e adultos ganhou impulso a partir da organização nos municípios. Foram campanhas de alfabetização e de demandas por programas governamentais na área. Em 1996, foi publicado o Caderno de orientação para os monitores de educação de jovens e adultos, organizado pelo coletivo Estadual de educação. No período, foi aprovado o projeto EJA em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A educação, enquanto possibilidade de contribuir para mudanças sociais participa com o conhecimento científico e cultural, ou seja, socializa o conhecimento entre os pares. Dessa forma, entendemos que a Escola não é um local unicamente para acesso ao conhecimento, mas para produzir e sistematizar o conhecimento numa relação entre prática e teoria. A prática educativa está imbricada com as questões de trabalho, que envolvem nestes eventos por nós observados o exercício de parceria, que toma a forma de uma educação que acontece em cooperação. São experiências ainda embrionárias na sociedade brasileira, entretanto é importante dar visibilidade a elas de modo que possam ser predominantes num futuro próximo.

Ribeiro (2001) em seu estudo intitulado “Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica”; trata de alguns pontos importantes, a saber:

- Que a escola oferecida aos filhos dos agricultores fundamenta-se praticamente e teoricamente na linguagem urbano-industrial.
- Que o modelo de sociedade baseado na concentração da terra e na exploração do trabalho é o modelo contestado pelo MST, pois tem influenciado as práticas e as concepções de Educação Rural.
- Que necessitamos rever as formas e conteúdos da Escola e formação dos professores, pois as alterações que vêm acontecendo no formato organizacional do trabalho incidem na forma de solidariedade, cooperação e autonomia.

Ribeiro (2001, p. 36) afirma que é possível identificar nas falas dos sujeitos o confronto entre “[...] concepções de mundo, de sociedade e de educação”. Nessas contradições não existem culpados e nem vítimas, mas questões desafiadoras a serem superadas pelos agricultores e pelos professores das escolas rurais.

É importante ressaltar que a prática educativa, em uma escola de assentamento, trata da Educação como ato político. Ao reconhecermos na educação o direito conquistado, entendemos o significado que traz para a vida dos sujeitos. Envolve o trabalho em prol da emancipação do nosso povo, a esfera pública como direito e domínio do povo brasileiro. Assim, entendemos ser relevante tecer algumas considerações sobre as competências técnicas que envolvem a capacitação de professores, que têm sido pouco apontadas como um dos fatores favoráveis à melhoria da qualidade do ensino no Brasil pelos governantes. Também não podemos deixar de mencionar em nosso estudo que pesquisadores e estudiosos ressaltam a sua importância a partir do impacto significativo no rendimento da aprendizagem dos alunos. Dentre tais pesquisadores, podem ser citados: Beltrame (2002); Brzenziski (2008); Machado (2003) e Martins (2008).

Apesar da dificuldade de recursos da união e do desenvolvimento de políticas educacionais, os professores das escolas do campo têm buscado cursos de

capacitação, embora ainda precariamente tais cursos não possibilitam o envolvimento da maioria do quadro docente nestas escolas.

A extensão territorial e as diferenças regionais do país permitem colocar em dúvida se cursos pontuais, padronizados e definidos por um sistema central, refletem, de fato, as necessidades dos professores das escolas do campo que, a partir dos anos 90, passaram a desempenhar um novo papel no cenário educacional brasileiro.

Ainda que a legislação vigente sobre o setor propicie a implantação de um modelo de ensino mais flexível e que contempla a aceitação da diversidade socioeconômica e cultural dos alunos nas escolas regulares do ensino fundamental, vale mencionar que a capacitação docente, em relação ao desempenho do professor (competências técnicas) e ao contexto da diversidade socioeconômica instaurada nas escolas (a partir da década de 90), tem colocado em pauta a necessidade de reconhecer que as competências técnicas podem ser um instrumento eficaz para auxiliar as escolas na difícil tarefa de atender satisfatoriamente os sujeitos do ato educativo, provenientes de ambientes desfavoráveis à escolarização, nesse caso tanto alunos quanto professores oriundos do meio campesino, onde o acesso à escola está intrinsecamente relacionado às questões de trabalho dos sujeitos.

Em 12 de dezembro de 2007, no período matutino, observamos a formatura dos alunos da Educação Infantil, 4^a série e EJA. A escolha em observarmos o evento consistiu na identificação da forma como a expressividade corporal se manifesta na prática educativa, que não está restrita ao espaço de sala de aula, mas ao todo do contexto escolar.

O evento de formatura iniciou-se às 8 horas da manhã e terminou ao meio-dia; em nenhum momento a expressividade corporal evidenciava a intenção dos sujeitos em ausentarem-se do espaço. Os homens ficavam em pé, e as mulheres, as crianças e os idosos permaneciam sentados ou em pé, todos atentos ao evento, que abarcou, em síntese, as atividades descritas a seguir.

A celebração da mística, que, segundo Silva (2003c), consiste num dos elementos que expressam a formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais,

na consciência da realidade em que vivem, tem como uma das propostas principais despertar para a busca contínua dos sonhos que se constituem no desejo de uma sociedade mais justa e fraterna.

FOTOGRAFIA 18 – A celebração da mística



FONTE: Carmem Machado, 12/12/2007.

Obs.: A comunidade, pais e professores celebram a mística durante o evento de formatura.

Ao entendermos que a celebração da vida é denominada mística, mas serve-se de fatos cotidianos e de fatos históricos, reconhecemos neste evento um sinal evidente da crítica dos sujeitos ao sistema capitalista e, portanto, da busca pela emancipação social. Percebemos que muitas mensagens são postas no decorrer da celebração: A expressividade do corpo, enquanto linguagem carregada de signos comunica fatos, ora simulando o exercício cotidiano de trabalho, plantando e colhendo, ora demonstrando o resultado que se materializa, ou seja, o fruto do trabalho que brota da terra pelas mãos dos trabalhadores, a semente e a plantação que estão sempre presentes na celebração da mística.

A seguir, os alunos despedem-se da escola.

FOTOGRAFIA 19 – Despedida dos alunos



FONTE: Carmem Machado, 12/12/2007.

Obs.: Os alunos da quarta série despedem-se da escola e agradecem o acolhimento durante o evento de formatura.

Caldart (2004, p. 121), quando cita Marx acerca das relações sociais e a produção do conhecimento, escreve:

As relações que as pessoas estabelecem entre si, mediadas pelas condições materiais do processo de produção de sua existência social, são as que efetivamente pesam na formação das pessoas – *é o ser social que forma a consciência*, nos diz Marx – e aqueles que permitem trabalhar suas diversas dimensões ao mesmo tempo. As relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimentos, mas também sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias...

A dinâmica da escola pesquisada comporta em si elementos diretamente relacionados a construção da teoria a partir da prática social (em coletividade e em cooperação), a exemplo dos eventos acima mencionados.

A valorização da escolaridade dos sujeitos, a participação da comunidade na forma de homenagem ou por meio da **expressividade corporal respeitosa (o**

conhecimento reverenciado), os gestos de carinho, os olhos atentos, os braços que acolhem, os aplausos, o sorriso que motiva, ou seja, a etapa da vida escolar dos sujeitos que se mostra na **expressividade corporal respeitosa** é evidente e consiste num esforço grandioso, pois comporta um caminho carregado de historicidade e seguido fortemente pela luta e pela conquista.

A escola pesquisada, à primeira vista, parece surgir do acaso, parece que sempre esteve lá. Essa primeira impressão, errônea, nos permite afirmar que a ação política é expressa pelos sujeitos de direitos que constroem a escola do campo. Embora aparentemente a escola seja feita de tijolos, a educação do campo tem demonstrado que no campo erguem-se escolas feitas de sonhos, transformadas em realidade, pelas mãos dos seus protagonistas, os quais buscam seu lugar de direito que, historicamente, vem sendo negado e que são expressos por meio de gestos e atitudes corporais que evidenciam tal proceder.

Nesta escola, a pedagogia parte das ligações de origem e pertencimento entre os sujeitos; essas questões estão imbricadas no proceder cotidiano do trabalho docente no meio campesino. Identificamos que o professor da Escola pesquisada tem desenvolvido iniciativas de valorização das relações participativas em sala de aula e da expressividade corporal como apoio para o crescimento entre pares.

Frente a essas constatações, concordamos com Souza (2006) quando discute a prática educativa nas escolas do campo. Os professores são os sujeitos na elaboração do conteúdo e os conteúdos partem da realidade dos alunos, da comunidade onde está inserida a escola.

Durante as duas etapas da observação, pudemos identificar que a prática educativa envolve as relações com os conteúdos, os métodos, os materiais didáticos, a comunidade escolar e o quadro funcional da escola, comportam alguns aspectos fundamentais, a exemplo da cooperação:

Que a *prática educativa acontece em cooperação*, entre professores, comunidade escolar, quadro funcional e outras escolas da comunidade.

Souza (2006a, p. 110) afirma que:

Os professores indicam que há projetos escolares e que eles estão relacionados com a localidade: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação de água, plantio de árvores, etc. Há ênfase na participação da comunidade, uma vez que os professores salientaram a presença dos funcionários da escola e comunidade em alguns projetos

Entendemos que os conteúdos tratados em âmbito da prática educativa envolvem e também estão envolvidos pelas questões de pertencimento dos sujeitos, ou seja, *a relação entre educação e trabalho é evidente*. Quanto a essa questão, concordamos com Machado (2003, p. 114):

Numa concepção de sociedade socialista, a ligação entre ensino e trabalho produtivo adquire um alto valor educativo pelo fato de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual, e de, ao fazê-lo, contribuir para o desenvolvimento unilateral do indivíduo, imposto pela sociedade capitalista.

Nessa relação entre educação e trabalho, a autora escreve que o aprendizado deve ser adquirido pelos sujeitos que passam por todos os sistemas de produção; assim, *as aptidões são valorizadas em diversos sentidos*, em respeito às inclinações naturais de cada sujeito e aos interesses da sociedade.

Percebemos que não existem métodos didáticos pré-determinados, mas que as características que influenciam diretamente o proceder docente estão relacionadas com as questões de origem, filho de trabalhador rural, trabalhador rural, assentado e da formação do professor por meio de *programas desenvolvidos pelo MST*.

Em conformidade com Martins (2008, p. 31):

Uma premissa básica para discutir-se qualquer assunto que diz respeito à educação é não perder de vista que ela é um fenômeno social, portanto, inserida necessariamente em esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo.

Entendemos que a formação de professores tem assumido um papel importante nas pesquisas em educação; embora não seja esse o foco central de nossa discussão, ela encontra-se no emaranhado das questões que envolvem o local da pesquisa, ou seja, uma escola localizada em um assentamento e mantida por uma Prefeitura Municipal.

Diante do cenário que se mostra evidente, mesmo que o professor não discuta diretamente aspectos da expressividade do corpo, considerarmos que ao identificarmos assuntos como projetos de sociedade, questão agrária, sistemas e leis de ensino, objetivos educacionais, capital e trabalho, sabemos que esses

elementos não se restringem somente à escola, mas estão inter-relacionados com a prática educativa de sala de aula, no espaço externo e em eventos que envolvem o contexto escolar, conforme evidenciamos acima.

A partir de agora, passamos a destacar algumas evidências: os materiais didáticos (trabalhados no espaço de sala de aula) utilizados junto à turma observada e que tratam em grande parte da ideologia do Movimento; a preocupação em desenvolver os conteúdos a partir do material didático oficial e tradicional, que envolve muito mais a criatividade do professor e que reside no fato de que essas relações são possíveis e que não consistem numa repetição de conteúdos desprovidos de sentido.

Para Souza (2006a), os professores da escola localizada em assentamento enfrentam um conflito de natureza política e pedagógica. Eles têm que escolher entre organizar um conteúdo conforme as normativas oficiais, sejam elas municipais ou estaduais, ou escolher pela organização dos conteúdos em função das diretrizes políticas e pedagógicas expressas nos documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

5.1 A EXPRESSIVIDADE CORPORAL NA VISÃO DO PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO



Neste seguimento do estudo, tratamos do depoimento do sujeito da pesquisa acerca da discussão sobre expressividade corporal na prática educativa do campo. Para tanto, descrevemos a forma de desenvolvimento da entrevista, realizada no dia 9 de novembro de 2008, objetivando a contribuição de elementos pertinentes à interrogação de pesquisa, que busca responder como a expressividade corporal pode ser identificada na prática educativa do campo.

A entrevista partiu de cinco questões norteadoras, a saber: 1) Ao olhar do professor, o que mais chama a atenção nas fotos, pensando a prática educativa? 2) Qual o significado da proximidade dos corpos para a prática educativa? 3) O professor trabalha com conhecimentos escolares: qual a importância de uma maior aproximação dos alunos para que os conhecimentos sejam apropriados? 4) Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o jeito dos alunos em sala de aula e o quanto influencia na prática educativa. 5) São comuns aulas como as suas na educação do campo?

Esse proceder partiu das considerações do professor acerca das fotografias coletadas no período de observação. Solicitamos ao interlocutor que lançasse primeiramente um olhar geral sobre as fotos dispostas sobre a mesa, denominada por Collier (1973) foto-entrevista-metodológica. Com a entrevista, buscamos identificar aspectos da expressividade corporal na prática educativa do professor, como *suporte incidente* (que não estava previsto), conforme descrevemos nos capítulos anteriores. A análise do depoimento do professor quanto ao seu fazer pedagógico abrange, primeiramente, aspectos referentes ao espaço da sala de aula e a organização coletiva desse espaço, que, segundo o interlocutor, possibilita maior proximidade dos corpos. Posteriormente, o posicionamento do professor quanto à rotina como um elemento limitador da prática educativa.

5.1.1 Sala de aula

Para darmos início à análise da entrevista desenvolvida com o professor (sujeito da pesquisa), trazemos algumas peculiaridades da turma observada.

A turma era composta por dezoito educandos, sendo oito meninos e dez meninas, com faixa etária entre seis e oito anos, filhos de pequenos agricultores oriundos de várias regiões do Brasil, e alguns do Paraguai; encontramos, neste caso, uma sala de aula envolta pela diversidade cultural em que as crianças, para frequentarem as aulas, percorrem grandes distâncias, sendo que algumas moram a 10 km da escola.

A sala de aula, em forma retangular, é organizada diariamente pelos sujeitos do ato educativo, de forma que entre as carteiras fique sempre um corredor central

para que o professor possa movimentar-se entre os alunos e interagir com os mesmos.

A entrevista iniciou-se com o professor evidenciando a fotografia (Apêndice 3) de uma menina, em pé, em frente ao quadro negro, e selecionando um livro para leitura. O depoimento deixa claro que a liberdade, como construção social, *consiste em uma das categorias que explicam a prática do professor em sala de aula:*

Os alunos levantam-se para escolher os livros conforme sentem vontade sem ordenamento ou um horário pré-determinado. Somente após a leitura das imagens encontro um momento para que sejam socializadas as impressões entre eles. (Edenilson)

Para Freire (2007, p. 97), a leitura do espaço pedagógico “é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, ou seja, o espaço de sala de aula é mais uma possibilidade de aprendizagem democrática que se abre na escola.

Embora em muitas escolas essa prática não se constitua em um elemento comum, para o professor entrevistado, expressar-se ‘livremente’ pelo espaço, levantar, andar pela sala, ir até ele e ir até a mesa do colega, comportam possibilidades inerentes ao ato de aprender-ensinar, ou seja, relações que tratam da *autonomia dos sujeitos diante de seu próprio aprendizado*. A resposta dada pelo professor, referindo-se ao corpo que se expressa, circula e manifesta-se livremente nesse espaço, denota a relevância deste elemento:

Tem que ter liberdade para aprender, tem que ter um mínimo de conforto, quem consegue ficar ouvindo duro, reto na carteira, nem a gente consegue, a gente levanta, vai ao banheiro, toma água, por que eles que são crianças tem que chegar na escola e ficar feito um robô, parado, ouvindo, sem falar? (Edenilson)

Ao ser indagado quanto às regras e disciplina, o professor responde:

É claro que existem regras, nunca tive em minha sala papel de bala jogado no chão, gente se estapeando, palavreado feio, essas coisas. Por que reprimir, gritar, a tarefa não é ler e escrever? Então! Eu tenho os mesmos resultados que meus colegas que não usam essa forma de aula. (Edenilson)

O professor é enfático ao dizer que o espaço físico compreende também normas, e que circular livremente no espaço de sala de aula significa uma busca de autonomia. Para Freire (2007, p. 94), quanto ao papel da autoridade democrática exercida pelo professor, ele deve “[...] deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da liberdade que se assume”, o que não consiste em transformar a existência humana em calendário escolar tradicional, mas trata-se de propor o conteúdo programático envolto pela autoridade e pela liberdade, e estas devem estar inter-relacionadas, ou seja, o essencial é o entendimento do ser humano frente à reivindicação do aprendizado de sua autonomia.

Para o professor entrevistado, aos sujeitos do ato educativo é propiciado que apreendam e valorizem os conhecimentos adquiridos em coletividade na forma de respeito à organização coletiva. Referindo-se às possibilidades de estímulo no processo educativo, o professor destaca:

Antes de começar a aula eu organizo a sala com eles, pergunto como gostariam que a sala ficasse naquele dia, a sala tem que estar diferente do dia anterior, os livros perfilados no quadro negro (anexo...) já se tornou parte do cotidiano dos alunos. Seleciono os livros conforme a realidade deles e com o tema que pretendo trabalhar naquele dia. A novidade ajuda! A rotina às vezes atrapalha, limita, bloqueia o aluno. (Edenilson)

O corpo necessita de liberdade para expressar-se, a prática é construída coletivamente na medida em que aos alunos é perguntado se concordam com a forma de ‘organização do espaço de sala de aula’. A finalidade, aliada ao respeito, em organizar o espaço coletivamente evidencia a relação entre prática educativa e o elemento sócio-político. A construção do lugar de inserção (sala de aula) ao qual estão dispostos professor e alunos *compreende um exercício político de valorização da crítica em prol da autonomia dos sujeitos de direitos*.

Na verdade, existem distanciamentos e contradições, conforme discutimos a partir de Sanfelice (2005) no primeiro capítulo, quando tratamos da escola pública. Grande parte dos professores não discute as relações que traduzem interesses e objetivos de grupos diferenciados.

A sociedade de classes não se constitui em um elemento norteador do discurso da prática educativa na maioria das escolas, e, portanto, conteúdos

como formação organizacional do trabalho, democracia, direitos, deveres e outros, têm sido tratados como temas marginais.

Quanto à proximidade dos corpos e os impactos na aprendizagem dos alunos, o professor assim se posiciona:

Por exemplo, eu percebo que a maioria dos professores dá o brinquedo para os alunos, mas não brinca com eles. Dessa forma, não conseguem se aproximar do mundo deles. Eu me arrasto debaixo das carteiras, corro pela sala com eles, faço com que eles me incluam no mundo deles e não vice-versa. Alguns professores acreditam que brincar com o aluno tira a autoridade e o respeito; eu não, pelo contrário, todos me respeitam, quando eu digo vamos fazer uma leitura silenciosa, eles respeitam, pois sabem que precisam conhecer para depois contar, isso é muito bem explicado. (Edenilson)

O posicionamento do professor quanto à proximidade dos corpos permite uma contribuição à prática educativa. Para o entrevistado, *este elemento é inerente ao ato educativo*; sem ele, os avanços não permitem-se relevantes. Ele se posiciona de forma diretiva quanto a isso:

Alguns dizem que o corpo fala, eu digo que o gesto fala, mas principalmente o gesto de tocar e ser tocado, o toque provoca atenção, passar a mão no cabelo do aluno, tocar o seu rosto, isso provoca a interação entre educador e educando, demonstra afeto pelo aluno e aproxima, não deixa que o aluno, como se diz popularmente, *viaje na maionese*, ele entende melhor o que a gente quer dizer e, principalmente, ele tem liberdade para falar com você e isso faz com que as aulas fiquem melhores, por que eles dizem com verdade aquilo que precisam e aquilo que não estão entendendo. A aproximação entre o corpo do professor e dos alunos e mesmo entre eles faz com que tenham mais vontade de ir para a escola, pois não sentem medo de demonstrar seus sentimentos. (Edenilson)

Ou seja, a expressividade corporal *permite um olhar mais atento acerca da realidade vivida pelos sujeitos do ato educativo*. A partir do reconhecimento do outro enquanto constituidor do seu próprio conhecimento, no processo de aprendizagem, podem-se obter avanços ou retrocessos, a exemplo da atividade que observamos em sala de aula.

Na visão do professor:

Cada criança tem uma história, uma família. O educador tem que estar atento às características das crianças. Quando falamos de relação com a comunidade existe muita confusão, às vezes nós transformamos o aluno naquilo que dizemos deles, vamos repetindo que ele é assim e ele acaba sendo, até os pais acabam acreditando naquilo que dizemos do filho deles, e isso é ruim. (Edenilson)

FOTOGRAFIA 20 – A história de Binton



FONTE: Carmem Machado, 13/12/2007.

Obs.: Em sala de aula, o professor conta uma história e convida os alunos à proximidade. Nossa! Que cabelo macio! Quem quer sentir o cabelo dela?

O professor apanha uma das fotos dispostas sobre a mesa e, visualizando a imagem de um aluno, exemplifica:

Esse menino, por exemplo. Ele vinha para a escola com uma moça que o torturava, essa moça contava mentiras para a mãe, dizia que o educador (eu) mandava recados dizendo que o menino fazia bagunça, conversava demais, atrapalhava a aula e outras mentiras. Então, a mãe batia no menino e ele vinha para a escola e não rendia, não participava de nada e foi se isolando. Um dia, em uma brincadeira, observei que ele trancou uma boneca em uma casinha e bateu muito nela, e dizia: 'eu não fiz isso, agora fique aí sua feia'. Eu me aproximei e brinquei com ele, participei da brincadeira, fechei a boneca na casa e fui perguntando até ele me contar. Chamei a mãe e conversamos, fiz a mãe assistir algumas aulas. Este menino é hoje um dos melhores alunos da turma, participa, apresenta seus trabalhos, faz tudo e questiona, critica. Vejo nesta interação aluno-professor-comunidade um grande valor, mas, se não estiver relacionado com a forma que o professor faz sua aula acontecer, não adianta de nada. Fica só no falatório bonito da escola, os pais vão até a escola para ver seus filhos cantar e dançar; isso não é resultado de escola, o resultado está ali no dia-a-dia, no *vamos fazer parte um da vida do outro*. (Edenilson)

Denota-se que há entendimento da amplitude de seu papel, uma vez que considera *a prática educativa mais abrangente do que mera transmissão de conhecimento*. Preocupado com a visão crítica e com o significado que tem o conhecimento no ato educativo, este professor, ao utilizar-se da proximidade corporal, possibilita-se aprender com os alunos. Para ele, a proximidade dos corpos facilita avanços no processo de aprendizagem.

5.1.2 O jeito de cada um

Quando solicitamos ao professor que relatasse como entende as particularidades dos alunos e a influência das características pessoais na prática educativa, ele pegou outra foto e relatou:

[...] Este aluno, por exemplo, ninguém queria ele na sala de aula. Chegou para mim sem saber escrever uma palavra, percebi que ele conseguia falar sobre a aula, tudo que foi feito durante a aula ele sabia, mas não gostava de escrever no caderno, entende? A inteligência e a memória dele era excelente, então eu tinha que dar coisas diferentes para ele, menos escrever no caderno. O professor tem que ter *jogo de cintura* e cuidar para não bloquear o aluno. Uma coisa muito importante para alguns alunos é dar coisas úteis, ocupar o aluno, ele se sente valorizado, o aluno tem que sentir que precisamos dele, que ele importa para a gente. (Edenilson)

A proximidade, neste caso, foi decisória, pois *permitiu interação entre os sujeitos da aprendizagem*, evidenciada pelo olhar atento do professor, que denota que o retrocesso do aluno estava pautado na falta do 'olhar que aproxima' os sujeitos do ato educativo. A maleabilidade, a criatividade, a valorização das particularidades que compõem o espaço de aprendizagem (sala de aula) tornaram-se determinantes. A relação entre professor e aluno, envolta pelo olhar que aproxima, permitiu um maior incentivo para que o aluno continuasse apreendendo.

O professor deixa transparecer em seu depoimento que a dialogicidade comporta outra categoria de análise. Segundo Freire (2007, p. 118), a tarefa do educador é provocar o educando com quem se comunica e a quem comunica a

“[...] produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”, o que é inteligível parte da comunicação e da intercomunicação, fundindo-se na dialogicidade entre os sujeitos, portanto, *a aprendizagem consiste num ato dialógico e não polêmico.*

Apesar dos fatores externos à escola, as dificuldades são passíveis de superação, pois o diálogo com os pais, o comprometimento com os avanços no processo de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos adquiridos em coletividade ficam explícitos no depoimento do professor entrevistado:

Eu sempre chamo para conversar, sem dizer nada e nem criar expectativas, apenas chamo para ouvir dos pais como eles entendem o seu filho. Na sala, existem algumas personalidades que se destacam, assim como é na vida, só que a gente tem que estar atento. (Edenilson)

Tratar de temas como organização das relações de trabalho em sala de aula e demais espaços escolares é algo visto pelo professor como uma forma de valorizar e respeitar o trabalhador do campo. Por meio desse proceder, possibilita, em seu planejamento, um amplo espaço para que os alunos comuniquem suas ideias. Os conhecimentos adquiridos com o trabalho na agricultura são valorizados:

[...] Por isso o tempo para comunicar o que fez em casa, quem ajudou o pai e a mãe na lida, quem cuidou dos irmãos, quais brincadeiras foram feitas, assim eu consigo identificar muitos problemas que ajudam no desenvolvimento deles. (Edenilson)

Ao menos três vezes por semana deixo um tempo no início da aula para que eles contem seus causos (histórias), todos nós quando nos encontramos temos coisas para contar, por que eles que são crianças não teriam essa possibilidade? Criança também é gente. (Edenilson)

Interessante destacar que, para o professor entrevistado, a escola tem um papel transformador na sociedade e a prática educativa está coberta de significados que traduzem a preocupação e o respeito em não fazer repercutir elementos excludentes, marginalizadores e alienantes:

Eu, quando optei por ser professor, queria que os alunos tivessem a oportunidade de fazer na escola tudo aquilo que eu não tive, e o tempo para contar meus causos era um deles. É assim que eu acredito que é ser professor, contribuo com a vida dos alunos, ouvindo e sendo ouvido e não apenas dizendo o que eles devem saber, aprendo com eles. O

tempo da escola para mim não está dividido em tempo de ensinar, mas em tempo de aprender e ensinar. (Edenilson)

Segundo Freire (2007, p. 97), “[...] precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta”. A percepção do aluno em relação ao professor parte de seu entendimento acerca da atuação do professor, ou seja, como ele vê o professor atuando. A partir da valorização da identidade, da origem e do local de inserção dos sujeitos, propicia-se o entendimento acerca do conhecimento adquirido em coletividade:

[...] Isso só pode acontecer com a relação que temos com o outro, as coisas trazidas de fora da realidade do aluno tem que ser adaptadas. Eu chamo de ‘as histórias trazidas de longe’, estas são fictícias, tem que adaptar para o dia-a-dia. Por exemplo, uma vez contei a história do Chapeuzinho Vermelho e pedi para eles desenharem essa história acontecendo na vida deles, no dia-a-dia deles; foram incríveis, eles escreveram, desenharam a história do Chapeuzinho no sítio, estavam usando a criatividade, mas partindo da realidade deles. (Edenilson)

A apropriação do conhecimento parte da interação com o todo escolar, com o contexto da escola:

[...] Se eu não conheço a realidade deles eu não posso propor uma atividade dessas, seria uma aula que faz com que eles respondam o que eu quero e não o que eles querem responder. (Edenilson)

A proximidade dos corpos advinda da expressividade corporal pode ser identificada como um suporte da prática educativa, quando o professor afirma que, ao propor as atividades em sala, leva em consideração a sua realidade e a dos alunos:

[...] Sabe, aprendi isso na época do acampamento, nos barracões, uma vez os alunos me perguntaram o que eu fazia no domingo e eu respondi que de manhã ia à igreja e a tarde na matinê (*Tarde dançante. Som alto para todos dançarem*). (Edenilson)

A construção de conhecimentos coletivamente, bem como a aproximação dos corpos, o pertencimento, a dialogicidade e a organização coletiva presentes nas conversas que tratam da vida em comunidade, estabelecem elementos

valorizadores da prática educativa, a exemplo desse depoimento, que relata os eventos vivenciados no período de implantação da escola:

[...] Foi eu falar aonde ia no domingo, eles já foram todos. Estavam todos de manhã na igreja, e a tarde na matinê. Não deixei essa oportunidade escapar, reuni os outros educadores que estavam na matinê e ensinamos às crianças a dançar; no outro domingo estavam eles lá novamente e os pais, a diversão era geral, por que eles diziam em casa que o educador pediu para ir dançar. Isso eu chamo de influência do educador, não sei se o termo é certo, só sei que a interação e a vivência faziam com que eles deixassem o trabalho e também os pais, para estar de alguma forma perto da escola, aprendendo, porque era o educador que pedia.

Elementos como colaboração e solidariedade são transformados em conhecimento, a partir da prática educativa:

Neste período do acampamento, eu me sentia meio Aristóteles, era ficar parado já se formava círculo de pessoas em volta de mim, eu andava e eles andavam atrás. Educar no assentamento é isso, fazer parte da vida das pessoas, até porque duas vezes por semana no período de implantação da escola os pais assistem às aulas, e nas reuniões das brigadas os pais avaliam o educador e também indicam os temas das aulas.

Em síntese, as categorias que são expressivas no âmbito da sala de aula são: organização coletiva, liberdade, proximidade, dialogicidade, cooperação e pertencimento. Elas são compreendidas no contexto do trabalho didático numa perspectiva emancipatória, tal como indica Mészáros (2008, p. 92):

No projeto socialista, em virtude da crítica radical inevitável e abertamente professada da falsa consciência estruturalmente dominante do sistema do capital, as medidas adotadas de transformação material são *inseparáveis* dos objetivos educacionais defendidos.

Segundo o autor, os princípios que orientam a transformação social não são possíveis de serem realizados quando a educação está dissociada da consciência socialista. Concordamos com Mészáros (2008) quando afirma que os princípios que orientam a transformação social só podem tornar-se realidade se a educação enquanto 'poder' for ativada pelos sujeitos de direito. Quando a educação constituir-se, de fato e de direito, num caminho (longo) para que este propósito seja firmado, por meio da participação autônoma dos sujeitos do ato educativo, quando as decisões que concernem à educação respeitarem (no

planejamento) a igualdade de forma progressiva (uma grande alteração), aí sim terá um impacto positivo e diretivo junto à vida dos sujeitos.

5.1.3 O aluno sujeito do planejamento e da aula

Ao pensarmos a sala de aula, é comum visualizarmos, em nossa memória, na maioria das vezes – para não dizer todas –, um professor à frente da turma, os alunos sentados, calados, e apenas uma voz ecoando no espaço, a do professor. O movimento e o deslocamento intencional (ir a algum lugar) pelo espaço (andar) na sala de aula, bem como o falar deliberadamente (conversas paralelas) não constituem elementos comuns na maioria das escolas.

A intencionalidade do planejamento deste professor comporta a busca do ser mais, a humanização dos homens e mulheres, *a educação consiste num desafio a ordem opressora e não um freio ao ato de buscar.*

Para Freire (2005, p. 86),

[...] esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

A educação problematizadora consiste em não fazer dos sujeitos do ato educativo *objetos*, mas sujeitos de sua busca histórica, contrária à educação bancária, que proíbe aos sujeitos que tomem as rédeas de suas decisões, e que se constitui em uma forma violenta de educação. Ao ser indagado quanto à forma (mais à vontade) como organiza as suas aulas, o professor relata:

Existe educador e educador. Tento fazer com as crianças o que eu gostaria que tivessem feito comigo. Não é *oba, oba*, dou liberdade, mas não deixo de ser exigente, na hora que tem que estudar tem que estudar. (Edenilson)

Compreende que a expressividade corporal, aliada à prática educativa, permite o reconhecimento do movimento do corpo, das expressões do rosto, das conversas paralelas, do corpo que ‘brinca com o espaço de sala de aula’ (brincar

com a carteira, com o quadro negro, e outros), elementos de que o professor se serve para valorizar a construção coletiva – feita e refeita – para transformar em conhecimentos. Um proceder pouco comum:

Com o olhar, eu consigo muitos efeitos, começo com os combinados, tem hora para tudo, por exemplo, se a diretora chega na sala e eles estão conversando, eu só olho e eles entendem. Isso é companheirismo, é solidariedade e isso não pode faltar numa turma. (Edenilson)

Valoriza em seu planejamento a vivência do aprendizado. A *expressividade do corpo torna-se uma aliada da prática educativa* e coloca o professor como apreendente do ato educativo, a exemplo da seguinte atividade, descrita pelo professor:

Uma atividade que eu faço com eles é o feitiço: eu me transformo em um enfeitiçador com uma varinha mágica e digo: *inho, inho, inho* agora vocês vão ser um passarinho. Todos correm até alguém conseguir tirar a minha varinha aí então eu participo do outro lado, do lado deles. Com essa brincadeira eles aprendem a fazer rimas, conhecem os bichos, os objetos, vivenciam a história, e que pecado... com cinco anos estão lendo e escrevendo. (Edenilson)

Compreende a centralidade do aluno no processo educativo e a motivação, bem como a maleabilidade do planejamento, elementos fundamentais para os avanços na aprendizagem:

Tem muito professor que faz do planejamento uma prisão, contar uma história já instiga a participação, o aluno tem que **ser** o planejamento e não **fazer parte** dele. (Edenilson)

Diante desse posicionamento, não podemos deixar de destacar algumas evidências registradas no diário de campo, a partir de conversas informais:

O posicionamento da direção da escola:

Muitos alunos esperam que chegue à hora do lanche para fazer a primeira refeição do dia. (Diário de campo, 11/12/2007)

O depoimento de uma professora:

As condições de trabalho de muitos dos familiares destas crianças é de péssima qualidade. (Diário de campo, 12/12/2007).

O posicionamento do sujeito da pesquisa em conversa informal:

Quando os pais têm dificuldades, eles vêm até a escola e a gente ajuda; quando eles melhoram de condição, eles ajudam a escola, fazem questão de trazer um pouco de verdura, de feijão, essas coisas. (Edenilson, 11/12/2007)

Estes acontecimentos não se constituem desvalorizadores e desmotivantes para o exercício cotidiano de trabalho. Nesse caso, comportam estímulos evidentes para que a prática educativa esteja aliada à valorização dos sujeitos do campo. Nesse sentido, compreendemos que a expressividade corporal na prática educativa pode contribuir com a busca de autonomia e com a luta pelo reconhecimento de tantos direitos que vêm sendo negados aos povos, hora do campo, hora da cidade.

Os sujeitos do ato educativo relegados a uma prática acrítica, imóvel, apática, inexpressiva, estão distanciados cada vez mais da construção de seus próprios conhecimentos. Perguntam-se a cada dia: E agora, diga-me o que eu tenho que fazer?

Já a prática educativa problematizadora possibilita o reconhecimento da historicidade, permite o comprometimento com a realidade vivida, aponta desafios perceptíveis, exige respostas que implicam em ações decisórias para a vida dos sujeitos do ato educativo, propicia a transformação e conscientização significativa e simbólica, trata da cultura e, portanto, reconhece a existência humana como uma ação crítica e transformadora dos sujeitos diante do mundo.

Diante do exposto, cabe uma pergunta: o que temos constatado acerca da prática educativa do campo imbuída pela expressividade corporal da realidade?

Que a expressividade corporal em âmbito da prática educativa mostra-se evidenciada por momentos de 'proximidade' e de 'co-laboração' entre os sujeitos que planejam as atividades da escola, que agem juntos, imbuídos por questões origem, pertencimento e inserção.

Os alunos brincam e guardam os brinquedos em parceria; alimentam-se juntos e, em alguns momentos, preparam o alimento com a co-laboração dos

professores e quadro funcional, logo, *as tarefas de limpeza e organização coletiva são coligadas aos conteúdos escolares.*

Os sujeitos do ato educativo dialogam, planejam e organizam suas tarefas, preocupados com o espaço de pertencimento, cuidam e zelam, porque ele – o espaço – faz parte de uma história de luta, da *sua* história de luta.

Para os sujeitos, a escola é o ethos, a morada, onde se nutrem de verdades e de sonhos e onde buscam forças para o entendimento da realidade. A prática educativa construída no coletivo, na prática social, evidenciada pelo ‘trabalho coletivo’, nos permite entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social.

Sendo assim, o ato educativo faz com que as práticas modifiquem-se e cresçam, servindo para ressignificar a história de vida dos sujeitos. Na celebração da mística, a expressão do corpo comunica a realidade por meio de gestos envoltos pela ‘emoção compartilhada’. Nas rodas de debate, nas discussões em coletividade, a manifestação do corpo que expressa fatos, ideias e aspirações possibilitam o aprendizado a partir do ‘contato’ do olhar, do mover-se em direção de seus interesses e dos interesses dos outros.

Nos eventos, as manifestações corporais evidenciam a motivação, o orgulho, o respeito, ou, como afirma Beltrame (2000), evidenciam a consciência orgulhosa; o corpo se expressa ora aplaudindo, ora silenciando, ora observando em sinal de respeito pelo outro.

As brincadeiras entre os alunos e entre os professores, os ‘gestos que acolhem’ e que aproximam; o cuidado com o outro, o aconchego em momentos de tristeza, medo ou dor, são evidentes.

Os alunos, os professores, o quadro funcional e os pais expressam sua alegria em fazer parte da escola, na sutileza das palavras e nos gestos de carinho, compartilhando ideias, dividindo as tarefas e incentivando, por meio do elogio, a continuidade de mais uma atividade (conquista) de todos. As pessoas que se encontram no espaço da escola fazem parte de um contexto em que a amizade, a solidariedade, a participação, a cooperação etc. não permitem ignorar, repudiar, desdenhar ou humilhar; ao contrário, buscam um mesmo caminho, pois fazem parte da mesma realidade.

A expressividade corporal é evidente na prática educativa que se constrói na coletividade, por meio de gestos, nas expressões do rosto, no acolhimento, na

motivação, nas danças, nas cantigas, na valorização do conhecimento do outro e nas relações com a realidade desenvolvida na prática social.

No contexto da prática educativa em uma escola de assentamento de reforma agrária, pudemos observar uma série de manifestações corporais: gestos, gritos de guerra, rituais da mística, faces marcadas pela idade e pelas intempéries sociais e climáticas, sorrisos tímidos, olhares curiosos e esperançosos.

É possível observar as brincadeiras nos espaços externos:

FOTOGRAFIA 21 – Brincando no recreio



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Obs.: As crianças brincam de pega-pega. Ao fundo, o parque construído pelo mutirão da comunidade, composto por pais, alunos da escola e os moradores do assentamento.

O incentivo às brincadeiras e atividades coletivas:

FOTOGRAFIA 22 – Brincando de ovo choco



FONTE: Carmem Machado, 17/08/2007.

Obs.: As crianças brincam de “ovo choco”, semelhante ao “lenço atrás”. Ao fundo, sentados, os alunos do projeto Saberes da Terra, correspondendo a 5ª/8ª séries; os adultos aprendem a partir de conceitos que valorizam o homem e a mulher do campo: como cuidar da terra, quais os tipos de solo, como plantar e como colher.

As produções artísticas e musicais que demonstram a difícil trajetória daqueles que intencionam fortalecer as raízes na terra:

FOTOGRAFIA 23 – Moda de viola



FONTE: Carmem Machado, 12/12/2007.

Obs.: Pai e filha homenageiam a escola, cantando canções que tratam do trabalho na terra.

O corpo reclama um lugar de expressividade na escola, mas uma expressividade crítica e consciente, com a qual torna-se possível criar e apreender, e também compreender que o ato de mover-se mais e autenticamente no espaço da escola não se restringe a mera figuração estética ou repetitiva dos conhecimentos.

O teatro, a mimese, a dança, as cantigas dos seresteiros, o folclore, as brincadeiras de roda e os brinquedos antigos compreendem um universo expressivo, envolto por conteúdos que torna viva uma das características humanas por excelência – o símbolo. Simbolizando seguem os sujeitos, de todos os espaços, de todos os lugares, como cantam os seresteiros nas modas de viola, contando e expressando em versos, um corpo que almeja ansioso por fazer parte de mais uma dança, brincadeira de roda, interpretação, cantiga, boi bumbá...

Finalmente, lembramos Suchodolski (2002, p. 102) quando escreve que nem a pedagogia da existência e menos ainda a pedagogia da essência comportam em amplitude a realidade dos sujeitos. Posiciona-se diante de uma nova pedagogia virada para o futuro: “o único caminho que permite resolver a antinomia do pensamento pedagógico moderno”. Há necessidade de lutarmos por um futuro melhor para o homem, o programa educativo deve basear-se na compreensão de que o futuro está condicionado ao esforço do trabalho presente, está comprometido com os esforços pessoais e com a responsabilidade, portanto, compreendem elementos inerentes ao trato com as inovações no campo da educação.

É nesse sentido que não podemos nos esquecer da formação social, ou pelo menos da importância que esta tem em relação à instrução formal. Temos atribuído pouca importância à vida cotidiana do homem e da mulher em situações sociais concretas. Torna-se necessário cultivar sentimentos que propiciem aos sujeitos de direitos compreenderem o próximo e aprenderem a prestar atenção uns aos outros: ‘o olhar que aproxima’, possibilitado a partir da prática educativa envolta pela expressividade corporal.

Afirma Mészáros (2005, p. 96), quando escreve sobre a educação emancipatória: aquela em que os sujeitos envolvem-se ativamente nas mudanças societárias por meio da interação social, plena de significados, fundada na “[...] reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade”. A relevância da educação socialista comporta o desenvolvimento contínuo da consciência socialista para além do capital, definida por uma educação emancipatória, em prol das transformações sociais. Para o autor, a necessidade de emancipação humana advém do papel crucial que desempenha a educação socialista, como um desafio fundamental.

A ‘responsabilidade’, tanto para Suchodolski (2002) quanto para Mészáros (2005), consiste em uma mudança radical e inseparável dos valores socialistas; permite aos sujeitos do ato educativo crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade, fundamento necessário para a auto-satisfação criativa, para a autonomia e para a plenitude da consciência crítica dos sujeitos do ato educativo em relação ao desenvolvimento positivo e sustentável de sua sociedade. Para esses autores, o único órgão capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao

desenvolvimento contínuo da consciência socialista, o que nos permite reconhecer, em nossa pesquisa, que a prática do sujeito da pesquisa (professor) reflete a concepção de educação emancipatória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos o esclarecimento acerca dos aspectos históricos e as possíveis imbricações sobre a educação do campo, temos que o crescente processo de urbanização (traços da industrialização em nosso país) instituiu a escola no meio rural de forma que o público (o povo) não teve as suas identidades valorizadas, o que trouxe consequências que ainda persistem aos trabalhadores em nosso país.

A partir do aprofundamento dos estudos nos aspectos da história da educação brasileira, entendemos que eles comprometem o pensamento acerca do seja a educação para os povos do campo. As consequências do avanço do capitalismo, despreocupado com a sustentabilidade da educação, **com o futuro** – a perspectiva de emancipação social dos sujeitos – são desastrosas, pois são resultantes de um poder imperiosamente triunfado. Dentre essas consequências, reconhecemos que o ensino desinteressante era considerado pelas elites dominantes, pois se tornava desnecessário aos povos do campo; não havia incentivo a uma escola profissionalizante que formasse mão-de-obra para o campo; a agricultura praticada era considerada arcaica, pois não havia possibilidade de aquisição de equipamentos devido ao alto custo; a renda subtraída do trabalho na terra era baixa; o atrativo incorporado no pensamento do trabalhador do campo era o mundo urbano; prevalecia o pensamento educacional da época que ‘para trabalhar na roça não se fazia necessário um aprendizado especial’.

Compreendemos que a escola do campo mostra-se como uma nova educação, a partir do momento em que os sujeitos de direitos têm buscado para si o direito de frequentar uma escola que não evidencie uma cultura alheia à sua. Que não tenham de absorver conhecimentos que os desmoralizem e nem os desvalorizem frente ao universo de sua materialidade. Estabelecer, dentre tantas perdas, os vínculos entre educação e trabalho é a busca da escola do campo, cuja intenção é valorizar aqueles que lutam contra a opressão, a exploração, a dominação e, conseqüentemente, contra a alienação.

O conceito de Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, em contraposição ao conceito de educação

rural e das políticas educacionais (que não saíram do papel), advindas desde o período do império, e que tinham outra ideologia.

E ainda que um dos principais sujeitos atuantes venha dialogando junto ao governo, nas discussões sobre as políticas educacionais voltadas à população assentada hoje no Brasil, o MST entende a escola no contexto campesino, pelo viés da formação humana.

Portanto, a maneira própria de pensar a escola do campo tem alcançado dimensões que ultrapassam os limites impostos pelo sistema capitalista aos sujeitos que vivem do campo. Este proceder tem demonstrado que há possibilidades de transformações sociais, que há possibilidades concretas e efetivas de uma educação virada para o futuro, conforme afirma Sucholdoski (2002), e que o exercício pedagógico comprometido com a proposta permite essa materialização.

Embora a realidade estudada não seja uma amostra do que ocorre nas escolas do campo, compreende predominantemente um sinal do que pode ser modificado nessas escolas, mediante a concepção de educação do campo. Consideramos importante reafirmar que o debate da educação do campo, trazido no primeiro capítulo, é recente, e que a maioria das escolas tenta se aproximar deste debate.

Na intenção de elucidarmos o pensamento acerca da prática educativa influenciadora do contexto de vida dos sujeitos (da vida enquanto trabalho) e produção em prol do humano social, entendemos que a cooperação, no sentido amplo da palavra, tende a afirmar a possibilidade de emancipação social dos sujeitos que frequentam as escolas, como fundadores de uma proposta de educação em comum (comunidade).

Nesse sentido, o exercício da cooperação dimensiona e resulta de experiências pontuais desenvolvidas em âmbito escolar, nas práticas diárias, que envolvem tanto a escola quanto a comunidade. A ação conjunta entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade, professor-comunidade) vêm, historicamente, pensando e discutindo a escola como mais um espaço politizador. O exercício dialógico inerente à prática educativa do campo envolve também a busca de autonomia, o envolvimento com uma proposta que demonstra a importância do sujeito crítico frente à sua realidade, denotando a busca efetiva da concretização da práxis em seu proceder de trabalho cotidiano.

A expressividade corporal como um suporte incidente – que não estava previsto – comporta o debate acerca das relações decorrentes da prática educativa (professor-aluno-comunidade) e destaca-se como um elemento que valoriza a historicidade do sujeito apreendente. Mostra-se como um suporte, tanto ao professor quanto aos alunos e à comunidade escolar; possibilita a leitura de novos significados (signos); relaciona prática à teoria, e possibilita aos sujeitos pensarem de forma crítica e criadora a realidade.

Em nossa pesquisa encontramos que:

A ‘proximidade’ dos corpos, no âmbito da prática educativa, mostra-se evidenciada por momentos de co – laboração entre os sujeitos que planejam as atividades da escola, que agem juntos, imbuídos por questões origem, pertencimento e inserção.

Os alunos brincam juntos e guardam os brinquedos juntos, alimentam-se juntos e, em alguns momentos, preparam o alimento em parceria com professores e o quadro funcional; dividem as tarefas de limpeza e organização. Dialogam, planejam e organizam suas tarefas, preocupados com o espaço de pertencimento; cuidam e zelam, por que faz parte de uma história de luta, da sua história, para os sujeitos a escola é o ethos, a morada onde se nutrem de verdades e de sonhos e onde se buscam forças no entendimento da realidade.

A prática educativa construída no coletivo, na prática social, evidenciada pelo ‘trabalho coletivo’, nos permite entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social.

Assim, a teoria pedagógica faz com que a prática educativa e social modifique-se e cresça com os seus sujeitos. Os indícios desse movimento entre prática-teoria-prática mostram-se evidentes no universo da escola do campo, onde a prática educativa serve para ressignificar a história de vida dos sujeitos.

Silva (2003c) afirma que se torna fundamental que voltemos “[...] a atenção para as questões e discussões referentes ao corpo, pois é como corpo que existimos”. Corpo este compreendido em nosso estudo como instrumento de trabalho, de produção, ou seja, produzindo meios de vida.

Para finalizar, resgatamos uma frase que ouvimos de um dos assentados, que faz parte da historicidade da escola pesquisada: “Acompanhei esta história desde o início, carreguei muita madeira para construir a escola, o meu medo é do futuro... Tenho medo de deixarmos de ser uma família!”.

Com referência à frase citada, e na busca por uma educação que respeite os valores humanos em toda a sua amplitude, dignidade, união dos sujeitos livremente associados, autonomia e criticidade e outros, deixamos abaixo transcrito o poema *Perguntas De Um Operário Que Lê*, como forma de questionamento e reflexão:

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
 Foram os seus pedreiros? A grande Roma
 Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 Só tinha palácios
 Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou as Índias
 Sozinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
 Chorou. E ninguém mais?
 Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
 Quem mais a ganhou?
 Em cada página uma vitória.
 Quem cozinhou os festins?
 Em cada década um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias
 Quantas perguntas
 (Autor - Bertolt Brecht; Perguntas De Um Operário Que Lê)*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. **A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra.** 1998. 257f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento.** 2000. 244f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

_____. Formação de professores na prática do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.129-145, jul./dez., 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **SEM-TERRA aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais.** Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Roberto. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002. Brasília.

BRZEZINSKI Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139- 1166, set/dez., 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). **Educação e escola do campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004a, p. 89 – 131.

_____. A escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 89-131.

COMENIUS. **Didática Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COLLIER, John. **Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa.** São Paulo: EPU; USP, 1973.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: **Cadernos temáticos: Educação do Campo/Paraná**. Secretaria de Estado da educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED – PR. 2005. p. 15-22.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **O lúdico e o revolucionário no movimento dos trabalhadores rurais sem terra: A prática no encontro dos Sem Terrinha**. 2002. 248f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FOTOGRAFIAS DE SEBASTIÃO SALGADO. **Estud. avançados**. [online]. 1997, v. 11, n. 30, pp. 6-16. ISSN 0103-4014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **Corporeidade e alteridade: reflexões a partir da história da educação e da área de trabalho e educação**. Revista digital – Buenos Aires – Anõ 12 – n. 110 – Jul/ 2008. Disponível em: <www.Efdeportes.com/>. Acesso em: 02 jul. 2008.

_____. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 98-111, jan./abr., 2008.

JANATA, Natacha Eugênia. **Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST**. 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JOLIBERT, Bernard. Um estudo sobre a obra de pueris: A educação das crianças de Erasmo. **INTERMEIO**, Campo Grande, v. 2, p. 33-44, 1990.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LENZI, Lucia Helena Correa. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD Denise (Coords.). **Formação de educadores em EJA no campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação Omnilateral**. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

MARTINS, Fernando José. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In: MARTINS, Fernando José. (Coord.). **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EDIÇÕES EST, 2008.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação nº 08**. São Paulo: MST, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**, 2006.
- RESAB: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO. Disponível em: <www.resab.org/>. Acesso em: 10 abr. 2008.
- RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.
- _____. Educação do campo: a emergência de contradições. In: **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais. ANPED. 2007. 1 CD-ROM.
- _____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: PEDAGOGIAS DE ESPERANÇA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO PROJETADAS PELO MST, 17., 2001, Pelotas: FAPERGS, 2000. p. 20-39.
- ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1992.
- SANFELICE, José Luís. Da escola burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: historia e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.
- SEED: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 Abr. 2009.
- SILVA, Émerson Neves da. **Formação e ideário do MST**. São Leopoldo: Unisinos, 2004a.
- SILVA, Samuel Ramos da. O corpo em movimento: comunicação e linguagem no coletivo de educadores de EJA do MST. In: BELTRAME, Sonia; FREITAS, Helena; LENZI, Lucia Helena. (Coord). **Educação de Jovens e adultos**: estudos e práticas do campo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004b.
- _____. **Movimento, comunicação e Linguagem na educação de jovens e adultos do MST**. 2003. 167f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003c.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- _____. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n. 1, p. 7-18, jan.-jun., 2006b.

_____. Educação do campo: ações governamentais no estado do Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2007. p. 402 -412.

_____. A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 443-453, set. /dez., 2008.

SUCHOLDOSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** São Paulo: Centauro, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Filosofia e circunstâncias.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 72, p. 1-9, mai./ago.2007.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, p. 21- 29, mai/ago.2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1979.

_____. **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PINTO, Zé. Brotou um pé de educação. In: **Plantando cirandas.** Rio de Janeiro: PMCD Produções LTDA, 2000. 1 CD.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UM DIA DE CHUVA



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Uma visita realizada em um dia de chuva permite perceber o universo acíclico e descontínuo a que está envolta a escola do campo.

O percurso para a escola



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: As estradas que levam à escola dificultam e muitas vezes impossibilitam a chegada para as aulas.

As marcas da chuva



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: A chuva deixa o barro, que, por sua vez, deixa suas marcas em todos os locais: ônibus e sapatos.

O respeito



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Os poucos alunos que conseguem chegar, em sinal de respeito, tiram os sapatos e com cuidado lidam com os materiais que envolvem a escola.

Adaptação e interação



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: A turma de alunos presentes neste dia de chuva divide-se entre os alunos menores e os maiores; os alunos de educação infantil e alfabetização aprendem a contar brincando com palitos de sorvete e materiais alternativos.

Cooperação e aprendizado



FONTE: A autora, 11/12/2007.

Obs. Os alunos maiores brincam e interagem entre si e com os professores através de jogos de tabuleiro.

Aprendendo no recreio



FONTE: Carmem Machado, 11/12/2007.

Obs.: Devido à chuva, as crianças buscaram desenvolver, durante o recreio, a continuidade dos trabalhos de sala de aula.

APÊNDICE 2

REUNIÃO

A reunião



FONTE: Carmem Machado, 13/12/2007.

Obs.: A reunião da APMF da Escola Hebert de Souza tratou de questões referente à prática educativa, os recursos materiais e as implicações políticas, a saber: a cisterna, que há cinco anos foi construída e ainda não pôde ser usada devido à falta de recursos; os armários das salas, que impossibilitam o uso pelas crianças, que precisam andar mais de 5 km carregando as malas nas costas, e a dificuldade que encontram em relacionar-se com o prefeito e deste em atendê-los; o desenvolvimento de uma proposta pedagógica em coletivo, a necessidade de consultar a todos para ver que decisão tomar, e outras.

O coordenador comenta: "Cinco anos de ofício e não tem um armário decente nas salas, como as crianças vão caminhar longe com a mochila nas costas?".

APÊNDICE 3 A liberdade



FONTE: Carmem Machado, 13/12/2007.

Obs.: Aos alunos é permitido que se levantem, e se dirijam até a frente da sala, selecionem livros para leitura em sala e socializem seus conhecimentos durante as aulas.