

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Mascarenhas de Cerqueira, Maeve

La pratique éducative du MST

(Mouvement Sans Terre)

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
BAHIA – BRASIL

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI – UQAC
QUÉBEC – CANADÁ



A PRÁTICA EDUCATIVA NO MST

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL

DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

MAEVE MASCARENHAS DE CERQUEIRA

ABRIL DE 2003

ORIENTADORES

Prof. Dr. Paulo Machado (UNEB/BRASIL)

Prof^a Dr^a. Marta Anadon (UQAC/CANADÁ)

Para:

Meu querido professor Paulo Machado;

Meu amor Marcelo;

Meus amados pais Vivi e Dete;

Meus adorados irmãos Marcelo e Moema;

Meus lindos sobrinhos Tati e Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Paulo Machado, Ph.D, pela orientação, sugestões e conselhos fundamentais para a realização deste trabalho. Sem o seu apoio e sabedoria, não teria conseguido realizá-lo.

Agradeço à Professora Marta Anadón. Ph.D, pela co-orientação, sugestões, compreensão e, à Professora Lorraine Savoie-Zacz, Ph.D, pelas sugestões, pela dinâmica do seu trabalho.

Meu reconhecimento à Université du Québec – UQAC, em Montreal, por me ter possibilitado realizar esse sonho.

Um agradecimento especial à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, minha Universidade, em especial ao Departamento de Educação e Ciências – Campus XIII, Itaberaba, local do meu trabalho, que sempre me apoiou na busca do meu aperfeiçoamento e, ao Departamento de Educação – Campus VII pela acolhida.

Agradeço aos professores do Mestrado, que a partir de suas experiências contribuíram para a realização deste trabalho científico.

Envio os meus agradecimentos a todos os meus colegas de mestrado que sempre me incentivaram e em especial a Tânia Costa, Ana Maria Oliveira, Josenita Costa (aluna especial em algumas disciplinas), João Santana, a ajuda de todos foi fundamental nessa caminhada.

Agradeço enormemente aos meus colegas do Campus XIII, que sempre me incentivaram nessa caminhada e me apoiaram nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus amigos Raul Oliveira, Rita Teixeira, Marta Alfano, Anna Catharina Teixeira, Marta Enéas, Climério Manoel, Maria Magdalena Mendonça, Márcia Cerqueira, Nêmora Nadja, Maria das Neves Enéas, Antonilde Almeida, por terem suportado todas as minhas inseguranças e, acima de tudo, por todas as contribuições intelectuais.

Agradeço ao Professor Márcio Ronaldo Rodrigues, pela grandiosa ajuda teórica.

Agradeço ao colega do Campus XIII, Humberto Ribeiro, por ter digitado o meu trabalho inúmeras vezes, sempre com boa vontade e atenção.

Agradeço à Professora Antonilma Almeida, por ter me ouvido tantas vezes e sempre se colocando pronta a me ajudar.

“Quando o Movimento Sem-Terra opta por priorizar a educação, ele assume uma grandeza que nem um outro movimento social no Brasil teve, porque ele toca simultaneamente em dois problemas fundamentais que a sociedade brasileira tem, que é o monopólio da terra e o monopólio do saber”.

(PEDRO TIERRA – DF)

SUMÁRIO

LISTA DOS QUADROS	viii
RESUMO	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO NO MST	4
I.1 Origem da Propriedade Privada da Terra no Brasil	4
I.2 A luta pela terra no Brasil.....	8
I.3 O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: Surgimento, Reforma Agrária - Educação	11
I.4 Pertinência social da pesquisa.....	19
I.5 Pertinência científica.....	21
I.6 Limites.....	23
I.7 Questão específica e objetivos.....	24
CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
II.1 Educação/Escola	26
II.1.1 Funções da Educação e da Escola.....	32
II.2 Princípios e Prática Educativa	38
II.2.1 Prática Educativa: Elucidações Conceituais.....	40
II.3 Movimentos Sociais.....	42
II.3.1 Movimentos Sociais: a luta pela escola.....	44
CAPÍTULO III METODOLOGIA	48
III.1 Justificativa da escolha do paradigma qualitativo.....	48

III.2 Local da Pesquisa	54
III.3 Atores Sociais.....	56
III.4 Procedimentos metodológicos.....	57
III.4.1 Análise Documental.....	57
III.4.1.1 Conceituação.....	57
III.4.1.2 Operacionalização	58
III.4.2 A Observação	62
III.4.2.1 Conceituação.....	62
III.4.2.2 Operacionalização	63
III.4.3 Entrevista.....	64
III.4.3.1 Conceituação.....	64
III.4.3.2 Operacionalização	66
 CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DE DADOS.....	68
IV.1 Análise Documental	69
IV.1.1 Apresentação e conceituação dos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST	69
IV.1.2 Documentos utilizados no planejamento pedagógico das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.	77
IV.1.3 Síntese dos resultados da análise documental	84
IV.2. Observação das práticas educativas das professoras da Escola de 1º Grau Mao- Tsé-Tung	85
IV.2.1 Observação das práticas educativas: conteúdos abordados	85
IV.2.2 Análise das observações a partir dos conteúdos abordados	89
IV.2.3 Síntese dos resultados da observação: conteúdos abordados	93
Conteúdos Abordados.....	94
IV.2.4 Observação das Práticas educativas: aspectos metodológicos.....	95
IV.2.5 Análise das observações a partir dos aspectos metodológicos.....	96
IV.2.6 Síntese dos resultados da observação: aspectos metodológicos.....	98
IV.2.7 Observação das práticas educativas: percepções da relação professor/aluno	99
IV.2.8 Análise das observações a partir das percepções da relação professor/aluno	99
IV.2.9 Síntese das observações: percepções da relação professor/aluno.....	101
IV.3 Entrevista semi-estruturada.....	102
IV.3.1 Perfil das professoras	102
IV.3.2 Análise do conteúdo das entrevistas das professoras.....	105
IV.3.2.1 Eixo Temático I: Prática Educativa.....	105

IV.3.2.2 Eixo Temático II: Conteúdos abordados, livros didáticos utilizados, relação professor/aluno	108
IV.3.2.3 Eixo Temático III: Pressupostos pedagógicos orientadores da prática educativa das professoras, proposta educativa defendida pelo MST, avaliação da proposta educativa defendida pelo MST.....	110
IV.3.2.4 Eixo Temático IV: Princípios utilizados pelo MST para orientar a prática educativa defendida pelo movimento, choque entre os princípios defendidos pelo MST e os defendidos pelas professoras.....	111
CAPÍTULO V	
INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	114
V.1 Caminhos para a integração e interpretação dos dados	114
V.2 Discussão dos Resultados.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
ANEXOS	128
ANEXO A – OS DEZ MANDAMENTOS DAS RELAÇÕES HUMANAS	129
ANEXO B – TEXTO “CANÇÃO DA AMÉRICA”	130
ANEXO C – TEXTO “IDENTIDADE”	131
ANEXO D – TEXTO “NEGROS”	132
ANEXO E – TEXTO “LER PARA APRENDER”	133
ANEXO F – TEXTO “LER DEVEIA SER PROIBIDO”	134
ANEXO G – TEXTO “AS INTERVENÇÕES”	135
ANEXO H – TEXTO “AS INTERVENÇÕES”	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro IV.1 – Princípios Filosófico-Pedagógicos do MST	76
Quadro IV.2 – Pressupostos Identificados/Correspondência – MST: Conteúdos Abordados.....	94
Quadro IV.3 – Pressupostos Identificados /Correspondência – MST: Aspectos Metodológicos.....	98
Quadro IV.4 – Pressupostos Identificados /Correspondência – MST: Percepções da relação professor/aluno	101

RESUMO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST é referência no Brasil na luta pela Reforma Agrária. Este movimento entende que essa luta deve estar associada ao elemento fundante de transformação que é a natureza educacional, por isso criou um Setor de Educação que busca viabilizar nas escolas dos assentados (áreas conquistadas e reconhecidas legalmente pelo governo) uma proposta educativa norteada por princípios filosófico-pedagógicos condizentes com o que pretende o movimento no tocante à educação.

A partir dessa realidade, esse estudo busca discutir a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, localizada no assentamento Beira-Rio – BA, à luz dos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra para nortear o trabalho dos educadores em áreas de assentamento. Para discutir o problema são elaborados dois objetivos: identificar os princípios filosófico-pedagógicos que orientam a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung e, analisar em que medida a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung contribui à manutenção, revisão e aprofundamento desses princípios filosófico-pedagógicos. Durante o delinear da problemática da pesquisa surgiram conceitos que precisaram ser clarificados à luz da literatura pertinente para que fossem feitas as escolhas teóricas indispensáveis à compreensão do debate em torno do problema.

Assim, buscou-se respaldo teórico em Ataíde (1995), Mello (1983), Snyders (1981) e Cury (1992), para definir o conceito sobre educação/escola; de Ipfling (1974) e Abbagnano (1982), os conceitos sobre princípios; de Libâneo (1982 e 1992), Cury (1985) e Brasileiro (1987), os conceitos sobre prática educativa; de Scherer-Warren (1978) o conceito de movimentos sociais.

O caminho metodológico a ser trilhado buscou atingir os objetivos perseguidos. Optou-se por guiar a pesquisa através de uma perspectiva qualitativa pela qual os dados obtidos foram analisados levando-se em consideração a interpretação que se fez sobre os mesmos. Escolheu-se o estudo de caso por se mostrar mais apropriado para responder ao problema proposto, pois possibilitou retratar a prática das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Os dados coletados através da análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas, após a análise interpretativa a que foram submetidos indicaram que os princípios que norteiam a prática educativa das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung corresponderam a muitos dos princípios elaborados pelo MST. Nessa perspectiva, a questão de pesquisa foi respondida de forma afirmativa, apesar das professoras não terem um conhecimento elaborado da proposta de educação do MST.

Espera-se que o trabalho realizado venha a contribuir cientificamente para o avanço dos estudos na área, porque é recorrente hoje a importância que o MST reputa à educação, todavia, averiguar se a proposta pedagógica do movimento efetivamente encontra ressonância entre os educadores que atuam em escolas localizadas nos assentamentos é um marco nas discussões científico-acadêmicas.

RÉSUMÉ

Le Mouvement des travailleurs ruraux sans terre – MST – est une référence brésilienne de la lutte pour la Réforme agraire. Le Mouvement soutient, cependant, que sa cause devrait être associée à la lutte par l'éducation. Pour ce faire le MST a créé un département de l'Éducation dont l'objectif est de présenter dans les écoles des ses partisans (plutôt dans les régions conquises et légalement reconnues) une proposition fondée sur des présupposés philosophiques et pédagogiques reliés à la réalité des travailleurs ruraux dépendants des terres.

Tenant compte de cette réalité, la recherche développée s'est proposé de réfléchir sur la pratique éducative des enseignantes de l'école d'enseignement fondamental Mao-Tsé-Tung, située dans le groupement Beira-Rio, Bahia. Deux objectifs ont été retenus: 1) identifier les présupposés qui orientent la pratique éducative des enseignantes de l'école Mao-tsé-Tung ; et 2) identifier la contribution de cette pratique éducative à la préservation, révision et approfondissement des présupposés.

Le cadre conceptuel est bâti autour de plusieurs concepts-clé : éducation/école (Ataíde, 1995), Mello (1983), Snyders (1981) et Cury (1992); présupposés (d'Ipfling, 1974) et Abbagnano (1982); pratique éducative (Libânneo, 1982, 1992), Cury (1985) et Brasileiro (1987); mouvements sociaux (Scherer-Warren, 1978).

La recherche est de type qualitative, développée en tant qu'étude de cas ayant privilégié l'hermeneutique comme option méthodologique. Au nombre des méthodes d'analyse de discours utilisées on compte la recherche documentaire, l'observation et l'entrevue semi-structurée.

Les résultats obtenus révèlent que les pratiques des enseignants ont plusieurs éléments communs aux présupposés élaborés par le MST. L'analyse et l'interprétation des données a permis, autant que possible, d'établir des liens entre la proposition éducative des enseignants qui travaillent dans les écoles appartenant au MST.

Enfin, cette recherche s'avère pertinente sur les plans social et scientifique dans la mesure où elle rend explicite d'importantes questions éducatives relatives à un mouvement social qui occupe une grande place au Nord-Est rural du Brésil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho proporciona à sociedade e à comunidade acadêmica a oportunidade de aprofundar o seu nível de conhecimento e compreensão sobre o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Os problemas da Educação têm sido discutidos por vários setores da sociedade, com interesses os mais diversos possíveis. Dentre esses setores está, justamente, o MST um dos maiores movimentos sociais surgidos no Brasil, na atualidade.

O MST, ao lutar pela reforma agrária no país, entende que todos aqueles que almejam uma justa distribuição de terra devem discutir os problemas da educação no Brasil. Segundo o movimento, a combinação da luta pela terra com a educação promoverá o alvorecer de um novo homem, forjado nessa luta, democrático, defensor de uma sociedade mais justa e sem os vícios do sistema capitalista.

Esse trabalho foi pensado, justamente, para que se pudesse discutir com mais vagar a proposta educativa defendida pelo movimento e, conseqüentemente, melhor instrumentalizado.

A seguir, serão delineados os capítulos que o compõem, esboçando-se para o leitor o conteúdo de cada um deles.

Assim, o primeiro capítulo trata da problemática da pesquisa, a questão a ser resolvida, os objetivos perseguidos para se responder à questão proposta, pertinência e limites desse estudo. A problemática da pesquisa e a questão por ela suscitada constituem

as peças fundamentais do primeiro capítulo, pois são a partir delas que todo o trabalho se deslança.

O MST faz parte de um movimento histórico da luta camponesa pela reforma agrária no país e entende que não terá atingido plenamente seus objetivos se, aliada à luta por uma distribuição mais justa da propriedade fundiária no Brasil, não estiver incluída a luta pela educação.

Nessa perspectiva, o MST vem construindo uma proposta de Educação que se deve guiar de acordo com os princípios filosófico-pedagógicos defendidos pelo movimento.

A partir dessa proposta, coloca-se a questão que o presente trabalho busca responder: A prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo movimento?

No segundo capítulo, que trata do quadro teórico da pesquisa, são explicitados alguns conceitos fundamentais para a compreensão do estudo em questão. Para se responder à questão proposta é imprescindível articular teoricamente conceitos como: educação/escola, princípios, prática educativa, movimentos sociais.

O terceiro capítulo faz uma análise teórico-epistemológica sobre as escolhas metodológicas que guiaram o trabalho de campo. Conceitua e justifica os instrumentos de coleta de dados mais pertinentes para a consecução da pesquisa e de que maneira foram operacionalizados. Apresentam-se e justificam-se o local do trabalho e os atores sociais envolvidos.

O trabalho investigativo pauta-se por uma abordagem qualitativa e opta-se pelo estudo de caso por se mostrar mais pertinente para responder ao problema proposto.

O quarto capítulo faz a análise dos dados obtidos através da análise documental, observação e entrevista semi-estruturada.

O quinto capítulo interpreta os dados obtidos e discute os resultados à luz de outras pesquisas realizadas sobre o tema.

Por fim, a conclusão faz uma retrospectiva do caminho trilhado, enfatiza os resultados obtidos com base nos objetivos que se propõe alcançar para responder ao problema levantado, referenda a pertinência do trabalho investigativo e os seus limites que se constituem num campo promissor para novas indagações.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NO MST

Este trabalho busca discutir a educação no âmbito do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Para tanto é necessário que se compreenda o papel que o movimento representa diante da política agrária do país e o que pensa sobre a prática educativa voltada para uma educação no campo.

Para uma melhor compreensão do papel que o movimento vem desempenhando em prol dessa luta, é imprescindível que se faça uma retrospectiva histórica da questão agrária no país, para que se entenda a luta secular por uma justa distribuição de terra no Brasil.

I.1 Origem da Propriedade Privada da Terra no Brasil

A história da distribuição agrária no Brasil é marcada por desigualdades e irregularidades.

A primeira divisão de terra feita pelo Governo Português no Brasil, ainda na época colonial¹, foi a criação das Capitânicas Hereditárias². Através deste sistema, Portugal destinava grandes extensões de terra a donatários (aqueles que recebiam as Capitânicas Hereditárias) que tinham a obrigação de explorá-las e legá-las a seus herdeiros. Os donatários podiam repartir e distribuir partes de suas Capitânicas que eram chamadas de sesmarias³ e entregá-las a quem possuísse recursos e interesse para explorá-las, pois o objetivo maior era produzir gêneros comercializáveis, gerando tributos e lucros para Portugal. Isto explica a opção pelo latifúndio⁴ monocultor trabalhado pela mão-de-obra escrava indígena⁵ e africana⁶.

O sistema de Capitânicas Hereditárias perdurou no Brasil até o século XVIII; a partir desta data o governo português não mais as concedeu e através da compra pela própria Coroa Portuguesa, abandono ou confisco extinguiu as ainda existentes. Mesmo com a extinção do Sistema de Capitânicas Hereditárias, a extensão das terras brasileiras concedidas a particulares era grande.

¹ Época Colonial – período que vai de 1500 a 1822 no Brasil (Colônia de Portugal). Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 183.

² Capitânicas Hereditárias – Em setembro de 1532, D. João III – Rei de Portugal – dividiu o Brasil em Capitânicas Hereditárias, sistema colonial que consistia na doação de extensas porções de terra a particulares, ilustres marinheiros e grandes soldados, fidalgos da Cara Real (Portugal) e altos funcionários do Reino. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 136.

³ Sesmarias – terras incultas doadas a sesmeiros para que as tornassem produtivas, e aqueles que não as cultivassem dentro de dois anos da doação perderiam o direito sobre elas. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 494.

⁴ Latifúndio – propriedade rural, característica de países subdesenvolvidos, de monocultura e com terras incultas, explorada por um só proprietário, que utiliza mão-de-obra não especializada mediante salário muito baixo. Ferreira, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. (1984) P. 1013.

⁵ Mão-de-obra escrava indígena – servir-se do braço indígena para o trabalho bruto em regime de franca escravidão. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 255.

⁶ Mão-de-obra escrava africana – séc. XVI a meados séc. XIX. Transmigração forçada de povos registrada pela História, destinando-se os escravos aos engenhos de açúcar, que se multiplicavam incessantemente, e às fazendas em geral. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 256.

Na metade do século XIX, o Brasil passou por transformações sociais, dentre elas a luta dos escravos negros pela libertação com constantes fugas para territórios livres onde formavam quilombos⁷.

Percebendo a inevitabilidade da libertação dos escravos⁸ o Brasil legislou o processo de posse da terra para que o acesso a ela fosse restrito e garantindo, outrossim, a disponibilidade de mão-de-obra, pois os escravos libertos deveriam permanecer nas fazendas como trabalhadores assalariados.

Neste mesmo período, na Europa, vivenciava-se um clima de tensão social agravado em decorrência da crise gerada no campo, pois crescia o número de camponeses pobres, compelidos a emigrar para a América em busca de melhores condições de vida, o que resolveria em parte os problemas sociais dos países europeus, todavia esses camponeses tinham uma tradição de propriedade da terra e seria difícil virem para a América e especificamente para o Brasil para se tornarem assalariados rurais. Tinham um sonho maior de possuírem terra e reconstruir suas vidas.

Para legislar sobre o processo de posse da terra, D. Pedro II⁹ promulgou a Lei de Terras que tratou de definir a constituição da propriedade privada da terra no Brasil.

⁷ Quilombos – Refúgios de escravos negros fugidos das fazendas desde os primeiros anos do século XVII. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P.980.

⁸Libertação dos escravos – ocorrida no Brasil em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea, assinada pela Princesa D. Isabel (regente do Império, em virtude do afastamento temporário do Imperador D. Pedro II por motivos de saúde). Fato histórico que ficou conhecido por Abolição da Escravatura e ocorrido depois de anos de lutas populares, formação de quilombos e propaganda idealista. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P.16.

⁹ D Pedro II – aclamado segundo imperador do Brasil em 1831 após a abdicação do primeiro imperador, D. Pedro I, que reinou de 1822 a 1831. Em 1831, D. Pedro II tinha cinco anos, ficando sob a tutela de José Bonifácio de Andrade e Silva e iniciando-se no país o período das regências. Aos 14 anos e 7 meses (1840) assume o Império até 1889 com a Proclamação da República. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P. 460.

No bojo dessa lei estava a determinação de que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios e pagasse uma quantia em dinheiro para a Coroa Brasileira. Essa lei tinha um caráter discriminatório, pois não permitiu que aqueles que não tinham recursos financeiros legalizassem as terras que já possuíam ou viessem a adquiri-las mediante pagamento em dinheiro aos cofres da Coroa Brasileira. O Estado atribuía preços elevados às terras sob o seu poder, de modo a impedir que o trabalhador tivesse acesso a elas. A política de terras foi utilizada como meio de impedir o acesso do trabalhador à terra.

Em virtude dessas determinações, após a libertação dos escravos (1888), muitos deles rumaram para as cidades do Rio de Janeiro, Recife, Salvador ao invés de permanecerem nas fazendas ou nas pequenas vilas do interior. Uma vez na cidade, as oportunidades de emprego eram poucas, tendo eles, na maioria das vezes, de sobreviver às custas do subemprego ou de esmolas.

A Lei de Terras proibiu a abertura de novas posses, estabelecendo que ficavam proibidas as aquisições de terras por outro título que não o de compra e venda. Com isto, a propriedade fundiária passava a se constituir no principal instrumento de subjugação do trabalho. O monopólio de classe sobre o trabalho escravo transformava-se no monopólio de classe sobre a terra. O senhor de escravos passava a ser o senhor de terras. A terra passou a constituir o objeto de amplas disputas, fomentadas pelas desigualdades sociais decorrentes da própria lei, que consolidou o latifúndio como estrutura fundiária básica no Brasil.

I.2 A luta pela terra no Brasil

A Lei de Terras (1850) é um marco no surgimento de movimentos sociais no Brasil que preconizam a luta pela terra, porém esta luta data do período colonial (1500 a 1822). Nesta época, os povos indígenas já brigavam na defesa de seus territórios contra as Entradas e Bandeiras¹⁰ promovidas pelo governo português e por proprietários de terras brasileiras.

A proclamação da República (1889) não teve o mérito de conferir significação social para o povo, que permaneceu à margem de seus benefícios. A República não apresentou perspectivas de solução para o problema fundiário, crucial no caso de um país essencialmente agrícola, como o Brasil. Marginalizado, o povo procurou seus próprios caminhos, organizando-se em várias localidades, com o objetivo de tentar resolver, de forma justa, o problema do uso do solo. As lutas pela terra acirraram-se. Entre elas, pode-se destacar a que ocorreu no sertão da Bahia, na região de Canudos (1870 a 1897), seu líder Antônio Conselheiro (1822-1897) fundou um povoado (Belo Campo), que chegou a ter mais de 30 mil habitantes. Nessa localidade, organizou uma comunidade agrária de caráter igualitário no uso da terra e seus benefícios, onde permaneceu até sua destruição definitiva, em 1897, por forças militares. Foram, ao todo, quatro expedições. As três primeiras foram derrotadas por Antônio Conselheiro e seus seguidores, e a quarta, após ser,

¹⁰ Entradas e Bandeiras – Denominam-se Entradas as expedições oficiais do período colonial, que exploraram o interior do Brasil sem ultrapassar os limites fixados em 1494, pelo Tratado de Tordesilhas; e as Bandeiras, as expedições particulares que no intuito de apresar indígenas, descobrir ouro, prata e pedras preciosas, bem assim povoar novas terras e abrir vias de comunicação, passaram além da referida linha demarcatória. Ellis, M. et al. *Novo Dicionário de História do Brasil*. (1970) P.250.

inicialmente, obrigada a recuar, recebeu reforços substanciais e logrou destruir a comunidade, dizimando até o último de seus habitantes.

Na Região do Contestado, divisa do Paraná com Santa Catarina (Estados Brasileiros), ocorreu, entre 1912 e 1916, um importante movimento de luta pela terra, liderado pelo Monge José Maria (morto em 1912) e envolvendo milhares de camponeses¹¹. Esse movimento foi derrotado por tropas militares, ficou conhecido como Guerra do Contestado, uma das maiores guerras populares da história do Brasil que envolveu vinte mil camponeses e deixou um saldo de, pelo menos, três mil mortos.

No período de 1950 a 1964, o país ainda era eminentemente agrícola, grande parte da população residia no campo, embora já estivesse em voga um processo de industrialização. Apesar de não existir uma política governamental que resolvesse os problemas sociais nessa área que iam aumentando cada vez mais, a discussão sobre a questão agrária se intensificava.

Nesse período surgiram vários movimentos camponeses organizados em entidades, dentre eles as ULTABs (União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país¹²; as Ligas Camponesas, na Região Nordeste; o Máster (Movimento de Agricultura Sem-Terra), no Rio Grande do Sul etc. Todos esses movimentos desenvolveram importante papel na luta contra o latifúndio.

Esses movimentos tornaram-se mais expressivos com a melhor organização dos camponeses que tentaram consolidar suas propostas e exigências de uma reforma agrária e

¹¹ Camponeses – Aqueles que habitam e/ou trabalham no campo. Ferreira, A. B. de H. (1986) *Novo da Língua Portuguesa*, (1986) P.330.

¹² O Brasil está dividido, levando-se em conta semelhanças físicas, políticas e econômicas, em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro Oeste.

imediate, todavia com exceção das ULTABs que intencionavam formar um movimento nacional de trabalhadores na agricultura, os outros movimentos tiveram um caráter mais regional, pois não foram capazes de criar condições fora dos seus estados de origem para sua organização, o que dificultava o aprofundamento das lutas em prol de uma reforma agrária que reivindicava a redistribuição da terra concomitante com o esfacelamento da espinha dorsal do sistema fundiário nacional.

A ditadura militar¹³ vai trazer um recrudescimento das lutas pela terra no país.

Stédile (1997) diz:

Para os pobres do campo, (...) os governos militares apresentaram apenas duas saídas sociais: migração para as cidades, para servir de mão-de-obra barata às indústrias, ou para regiões ainda mais longínquas do norte do país, induzidos a isso pela falsa propaganda e pela construção de grandes estradas. (p. 16)

Os movimentos sociais de camponeses que lutavam pela terra foram proibidos, muitos líderes camponeses foram perseguidos pelos militares e pelos latifundiários (donos de latifúndio) que agiam livremente.

Em meados de 1980, com o término da Ditadura Militar, ressurgiram os movimentos sociais dos camponeses e um forte debate em torno da luta pela terra.

Um dos mais representativos movimentos sociais surgidos neste período foi o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁴.

¹³ Ditadura Militar - Período no Brasil que vai de 1964 até meados de 1980.

¹⁴ Existem vários movimentos de trabalhadores rurais sem-terra em todo o país, organizados por sindicatos, federações e confederações de trabalhadores rurais, ou ainda por grupos de pessoas que resolvem lutar por um pedaço de terra. Alguns exemplos: o Movimento de Luta pela Terra, com grande influência no Paraná. Ou o Movimento Brasileiros Unidos Querendo Terras, localizado no Estado de São Paulo, dentre outros. Neto, L. B. (1999) *Sem-Terra aprende e ensina*. P 5-6. Esse trabalho visa abranger somente o movimento que está organizado sob a sigla MST e que engloba apenas uma parte dos trabalhadores rurais sem-terra.

I.3 O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: Surgimento, Reforma Agrária - Educação

As origens do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – estão ligadas às lutas pela terra ocorridas no final da década de 1970. No entanto, o marco de sua fundação, através de um movimento organizado sob a sigla acima indicada, foi em janeiro de 1984 no primeiro Encontro de Trabalhadores Rurais Sem-Terra realizado em Cascavel – PR, do qual participaram 150 delegados. A proposta deste encontro era reunir diversas categorias de trabalhadores rurais envolvidos, de alguma forma, na luta para obtenção de terra para plantar.

Nesse encontro o MST¹⁵ definiu como principal bandeira de ação a luta pela Reforma Agrária¹⁶ aliada a uma política agrícola que assegura aos trabalhadores do campo a perspectiva de permanecerem em suas terras.

O MST diferencia a luta pela terra da luta pela reforma agrária, porque a primeira acontece independentemente da segunda. Todavia as duas são interativas. Um movimento social pode desenvolver a luta pela terra sem a existência de um projeto de reforma agrária. A luta pela reforma agrária é uma luta mais ampla, de toda a sociedade. A luta pela terra é

¹⁵ Stédile, J. P. (1997) *Questão Agrária no Brasil*. P. 28 classifica como sendo sem-terra: parceiro – agricultor que trabalha com a família numa terra de outro (arrendada), participando com ferramentas e, às vezes, sementes. Em alguns casos, o dono da terra entra com a semente e o adubo, dividindo a produção em percentagens previamente combinadas ao final da colheita; arrendatário – agricultor que arrenda a terra para trabalhar juntamente com a família e, ao final da colheita, paga a renda da terra ao proprietário. Este pagamento pode ser tanto em dinheiro como em espécie; posseiros – agricultor que trabalha com a família numa determinada área, como se fosse seu dono, mas que não possui título de propriedade; assalariado rural – agricultor que trabalha com sua família numa propriedade de terra muito pequena – 4,8 milhões de famílias segundo o IBGE.

¹⁶ Reforma Agrária – Revisão da estrutura agrária dum país com vista a uma distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola. Ferreira, A. B. de H. (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. (1980) P. 1472

mais específica, desenvolvida pelos sujeitos interessados. A luta pela reforma agrária contém a luta pela terra. A luta pela terra promove a luta pela reforma agrária.

O MST realizou em 1985 o Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra (Curitiba – PR) com 1500 delegados; nesse congresso definiram sua estrutura organizativa, associativa e instâncias de deliberação, foram eleitas a primeira coordenação nacional e direção nacional do movimento. Em 1986 realizou-se o Primeiro Encontro Nacional de Assentados¹⁷, nesse encontro, a discussão girou em torno da situação dos assentados junto ao MST, pois estes, agora, eram possuidores de terra. Chegou-se a discutir a possibilidade da fundação de um movimento dos assentados na luta pela Reforma Agrária. Todavia, os integrantes do Movimento optaram por deixar todos unidos no MST (aqueles que já conquistaram a terra e os que pretendem conquistá-la) numa luta contínua pela reforma agrária no país.

O MST busca colocar a luta pela reforma agrária como referencial de luta política no país, pois a derrota do latifúndio não deve ser interesse apenas dos que anseiam trabalhar na terra e sim de todos aqueles que lutam por uma justa distribuição de terras no Brasil. O MST tem lutado junto ao Governo no sentido de colocar a reforma agrária nas pautas das discussões políticas, buscando-se estabelecer metas a serem alcançadas.

O MST tem-se fortalecido enquanto organização, passando a ser uma referência para a sociedade e continua buscando estreitar esta relação. Celso Furtado (1988), em

¹⁷ Assentados – habitantes dos assentamentos – áreas desapropriadas onde são implantados os projetos de reforma agrária. É o lugar social novo de formação de uma comunidade rural. Fernandes, B. M. (1998) *Gênese do Movimento do MST*. P. 56

entrevista concedida a Maria da Conceição Tavares, Manoel C. de Andrade e Raimundo R. Pereira, entrevista que deu origem ao livro *Seca e Poder*, diz que:

O MST , um movimento legítimo, que é respeitado e já demonstrou que tem grande responsabilidade, não improvisa nada. O MST partiu de uma situação de desleixo do Governo (...) isso é forma de fazer política (...) Eu estava na Europa quando tomei conhecimento do MST, dessa forma nova de luta no campo (...) Há pouco tempo, fiz uma declaração pública, na Europa, dizendo que o MST é o mais importante movimento social do Brasil, neste século (...) É um movimento da sociedade civil, organizado espontaneamente, preocupado com a educação, e alcançado todo o Brasil (...) Educa o pessoal para mostrar que, num país onde não há criação de empregos urbanos, onde se passa fome nas cidades, existe a chance de ficar no campo, trabalhando. Portanto, é um movimento que merece respeito. (pp. 27 a 29)

O MST adota a ocupação¹⁸ de terra como forma de luta para atacar o latifúndio e o estado, todavia entende que, no patamar atual a que chegou a luta pela Reforma Agrária, não basta sair fazendo ocupações, pois isto pode não se sustentar e apenas fazer com que os sem-terra também fiquem sem esperanças. Bogo (1999) diz que:

A luta pela reforma agrária passa então a ter um caráter político, além da pressão que devem fazer os movimentos sociais para o governo manter o instrumento de desapropriação e colocar a reforma agrária como uma das políticas centrais para o desenvolvimento da agricultura e do país. Os movimentos devem, após conquistar a terra, continuar lutando para garantir os créditos, escolas, postos de saúde, eletrificação, preços mínimos, etc. (p. 32)

Sob a perspectiva daqueles que participam do movimento, a luta pela reforma agrária não se esgota naquele que é o seu objetivo principal, ou seja, uma distribuição mais justa e eqüitativa da propriedade fundiária no Brasil. Envolve, também, a luta por justiça social no sentido amplo, nela incluída, necessariamente, a luta pela educação.

¹⁸ Ocupações – Ato de ocupar, ou de se apoderar de algo, posse. Ferreira, A. B. de H. (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. P.1214

Segundo o Caderno de Educação do MST nº 08 (1996), a construção da educação no Movimento Sem-Terra, associada à luta pela terra, só é possível através da luta, teimosia e organização do movimento. A prática educativa do MST busca a construção de um novo projeto para o Brasil.

Ainda segundo o Caderno de Educação do MST nº 08 (1996), o movimento vem construindo uma proposta pedagógica através da qual educar não se reduz meramente a transmitir conhecimentos acumulados, busca outrossim integrar o homem a seu meio, neste caso o meio rural.

A proposta do MST não está pautada em nenhuma proposta pedagógica oficialmente implantada no país. Para Caldart (1997), educadora do movimento, o MST, enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores sem-terra é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve, devendo ser o pólo propulsor de construção de uma proposta pedagógica que norteará a prática educativa no MST.

O MST considera que a prática educativa mais adequada aos trabalhadores rurais é aquela que visa construir um projeto de educação para o meio rural organizado com o objetivo de promover uma educação escolar ligada ao projeto social do movimento. Segundo Caldart (1997), a luta pela Reforma Agrária abarca conquistas tais como: acesso à terra, à escola, ao conhecimento como forma de garantir ao trabalhador rural as condições de vida que o movimento julga adequadas.

O MST desenvolve um trabalho de educação nos acampamentos¹⁹ e assentamentos que segundo Caldart (1997) abrange aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª séries e 50 de 5ª a 8ª, o que significa cerca de 1880 professores e 40 mil alunos.

Além disso, existem 600 monitores de alfabetização trabalhando com um número aproximado de 8 mil alfabetizando jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos, bem como algumas experiências (ainda sem contabilização) de educação infantil.

O MST vem criando e mantendo suas próprias escolas nas áreas de acampamento, pois os Órgãos Oficiais da Educação alegam que não podem fornecer escolas em acampamentos para não legitimar uma ação que considera ilegal. Nos assentamentos a situação é diferente e mais tranqüila e os Órgãos Oficiais muitas vezes fornecem professores e equipamentos para as escolas.

O setor de Educação do MST está organizado em 15 dos 22 Estados brasileiros onde o movimento está presente. São eles: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Para implementar este trabalho educacional, o MST criou o que eles denominam frentes de trabalho. Segundo Neto (1999), estas frentes se constituíram da seguinte maneira:

- a) Escolas de 1ª a 4ª séries nos acampamentos (trabalhando com propostas específicas) e nos assentamentos, funcionando de acordo com os princípios pedagógicos defendidos pelo MST.
- b) Escolas de 5ª a 8ª séries nos assentamentos ou regiões. A maioria dessas escolas, sobretudo as que ficam fora de áreas de assentamento, são escolas

¹⁹ Acampamentos – são lugares sociais onde os sem-terra mantêm um conjunto de barracos como forma de resistência, dentro de uma fazenda ou na beira de uma estrada. Fernandes, B. M. (1998) *Gênese do Movimento do MST*. P. 57

regulares que o MST procura influenciar, quer através dos Conselhos de Escola, das PHMs (Associação de Pais e Mestres), ou da consciência de seus educandos.

- c) Educação de jovens e adultos (alfabetização e pós-alfabetização). A base dessa educação é quase essencialmente informal, pois, por ser promovida muitas vezes por professores leigos e quase sempre sem o reconhecimento e apoio do Estado, nem sempre recebe o seu reconhecimento.
- d) Educação infantil (0 a 6 anos). Esse setor ainda é o mais precário no movimento e vem procurando se organizar nos últimos anos. (pp. 55-56)

O MST promove, também, segundo Neto (1999), a formação de educadores, através de um curso de Magistério com atividades continuadas. Este curso é ministrado com o objetivo de formar professores para as regiões onde o MST atua e/ou criar condições para a organização do setor educacional do MST nas regiões onde esse setor não está ainda organizado.

O MST não deseja assumir a responsabilidade da educação formal, por entender que é dever do Estado arcar com esta função. O MST luta por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos de todo o país, com recursos do Estado e participação do movimento na gestão pedagógica das escolas.

A proposta de educação do MST cria condições para que os alunos valorizem a vida no campo. Segundo os líderes do movimento o ensino das escolas da cidade não ajuda os moradores porque, na maioria das vezes, desvaloriza seu cotidiano e os estimula a buscar oportunidades no meio urbano.

A educação rural de qualidade sempre foi uma prioridade para o MST. Além das deficiências no ensino público, que todos conhecem, há duas questões específicas muito importantes: a primeira é a falta de escolas rurais com professores capacitados; a segunda, ainda mais séria, é o modelo excludente da escola pública para o meio rural. A realidade

dos alunos que vivem no campo é, na maioria das vezes, ignorada, desvalorizada, tudo empurra a criança para imaginar um futuro na cidade. Os alunos, desde pequenos, devem despertar para o amor à terra e a discussão da vida no campo.

Para se pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento, em curso no país. O avanço do capitalismo no campo baseia-se, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem (30 milhões de pessoas entre 1960 e 1980); e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente, relações sociais de produção atrasadas e modernas desde que subordinadas, ambas, à lógica do capital.

A extraordinária migração campo-cidade combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano tem levado muitos cientistas e formadores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. No entanto, há novas tendências a considerar e que apontam para a possibilidade de um outro desfecho, a exemplo de lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos, conquistam a infra-estrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego.

Em alguns lugares, as tímidas iniciativas da Reforma Agrária já estão conseguindo implementar um modelo diferente de agricultura que não é do capital, mas também não é o modelo camponês tradicional. Um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de

trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, avança em produção e produtividade. Para o MST a expansão destas experiências pela realização imediata de uma Reforma Agrária massiva no país provocaria transformações profundas na lógica atual do desenvolvimento nacional.

A luta do MST em viabilizar uma prática educativa nos assentamentos e acampamentos dirigidos pelo Movimento vai muito além da luta pela implantação de escolas nesta localidade. É recorrente a preocupação dos dirigentes do Movimento em assegurar, nas escolas dos assentamentos e acampamentos, uma prática educativa condizente com os princípios norteadores do MST.

A prática educativa do MST busca a construção de um novo projeto para o Brasil onde não cabe a democratização de um ensino qualquer. O MST quer que seja colocado na prática seu projeto de educação.

Para colocar em prática o projeto de educação do MST, foram elaborados princípios filosófico-pedagógicos que devem nortear a prática educativa nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

O movimento, segundo o Caderno de Educação do MST nº 08 (1996), entende por princípios algumas idéias, convicções, formulações que são as balizas, estacas, marcas, referências para o trabalho nas escolas do movimento. Nesse sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado das práticas realizadas, das experiências que se estão acumulando nestes anos de trabalho.

Dentre os vários assentamentos do MST advindos das ocupações das terras e localizados em diversas partes do território nacional, está o Assentamento Beira-Rio com aproximadamente 11.300 hectares, 400 famílias oriundas de diversas localidades da Bahia e outros estados do Brasil e 1.200 habitantes. Lá se encontra em funcionamento a escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, com aproximadamente 400 alunos e 6 professores.

É nesta escola que se pretende desenvolver o trabalho de pesquisa aqui exposto, visando, precipuamente identificar se as propostas da escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung adotam uma prática pedagógica efetivamente orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos definidos pelo próprio movimento e em que medida essa prática pedagógica contribui para a manutenção, revisão e aprofundamento desses princípios filosófico-pedagógicos.

I.4 Pertinência social da pesquisa

Dentro do contexto até aqui exposto, cabe indagar qual é a pertinência social de uma pesquisa científica que busque verificar se esses princípios, idéias, convicções, formulações de caráter filosófico-pedagógico estão, efetivamente, norteando, orientando, determinando a prática educativa nas escolas que o MST mantém em seus assentamentos. Será que os resultados e conclusões de uma pesquisa científica com tal objetivo teriam condições de contribuir, de alguma forma, para o aprimoramento das relações sociais no Brasil? Poderiam constituir-se num fator de mudança social, concorrendo para o

incremento da percepção da injustiça social, e, assim, auxiliar no combate à desigualdade que, neste país, atinge níveis alarmantes?

A resposta a esta questão é afirmativa. Não há dúvida de que um estudo que consiga penetrar com tal profundidade na prática educacional dos assentamentos do MST, tem condições de contribuir, efetivamente, por um lado, para incrementar o aval social ao movimento, ou seja, para a legitimação do MST perante a sociedade, e por outro, para uma eventual correção de rumos por parte do próprio movimento, fornecendo-lhe subsídios para uma auto-avaliação de suas práticas pedagógicas e do nível de coerência que estas guardam com os princípios que orientam o movimento como um todo. A prevalência de uma ou de outra perspectiva é algo que, obviamente, dependerá diretamente dos resultados da pesquisa científica.

Isto porque, se, ao final do trabalho e da análise minudente e sistemática, a conclusão for a de que a prática pedagógica do MST guarda, efetivamente, coerência com os princípios orientadores do movimento, é consistente e produz resultados satisfatórios, estar-se-á contribuindo para que a comunidade acadêmica e a sociedade – à qual este trabalho, em última análise, é dirigido – não apenas aprofundem o seu nível de conhecimento e compreensão de um movimento que tão pouco espaço encontra na mídia, mas também, ao verificar a sua coerência intrínseca, a fidelidade de suas práticas aos princípios filosóficos que o orientam, possam incrementar o aval social ao movimento, contribuindo, assim, para o seu fortalecimento.

Se, por outro lado, os resultados apontarem para uma prática desvinculada dos princípios orientadores, inconsistente e contaminada por vícios e preconceitos

característicos da educação burguesa tradicional, estará o trabalho oferecendo, aos próprios integrantes do movimento, uma oportunidade de reverem suas ações, de verificarem a necessidade de aprofundamento das discussões e dos estudos e, finalmente, de reconduzirem a prática pedagógica aos caminhos que o movimento busca trilhar.

I.5 Pertinência científica

O trabalho de pesquisa aqui proposto pretende contribuir para o avanço dos estudos na área, abordando a problemática da educação no âmbito do MST sob um ângulo até agora inexplorado pela produção acadêmica e científica.

É certo que a prática pedagógica do MST tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas. Entretanto, aquilo que constitui o objeto específico deste trabalho – ou seja, a aferição do nível de coerência entre o ensino praticado nas escolas existentes nos assentamentos e os princípios filosóficos que orientam o movimento como um todo e a prática pedagógica em particular – ainda não foi abordado por nenhum estudioso no assunto.

Neto (1999), por exemplo, em sua Dissertação apresentada à UNICAMP, *Sem Terra Aprende e Ensina – Estudo sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*, investiga a forma como se organiza a educação no âmbito do MST e o mecanismo de formação de seus professores, observa que em muitos assentamentos já existe uma prática educativa e descreve os princípios que devem nortear esta prática.

Andrade (1993), no trabalho *O Destino Incerto da Educação entre os Assentados Rurais do Estado de São Paulo*, ocupa-se das dificuldades das crianças que vivem nos assentamentos em ter acesso a um ensino regular, abordando a omissão do setor público, que deixa de oferecer educação a esta parcela da população.

Damasceno (1990), em *Pedagogia do Engajamento: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Campesinato*, discorre sobre a necessidade de uma prática educativa aliada ao trabalho, que gere uma consciência acerca de uma prática educativa voltada diretamente para os interesses do campesinato.

Os exemplos mencionados ilustram as diversas problemáticas, relacionadas à educação no âmbito do MST que têm constituído objeto de investigação científica. No entanto, até o momento, ainda não foi perquirido, com a utilização de métodos científicos, o nível de coerência entre a prática educativa observada nas escolas existentes nos assentamentos e os princípios que norteiam o movimento.

É esta lacuna que o trabalho aqui proposto visa preencher, contribuindo, desta forma, para um aprofundamento das discussões, não somente em torno da educação no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas também da educação em si, enquanto fenômeno que sofre a influência do contexto social, e que, a depender das diretrizes que o orientem, pode contribuir positivamente, ou para a perpetuação desse contexto, ou para a sua transformação.

Um estudo que aborde exatamente o mecanismo de transposição de princípios filosóficos para a prática quotidiana do ensino, investigando as variáveis que interferem no grau de fidelidade e coerência dessas concepções, e as formas como a ideologia dominante

insinua-se nesta prática, contaminando-a e, por vezes, descaracterizando-a, será, certamente, um estudo que poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno específico – educação no MST – e, a nível mais abrangente, para a compreensão do fenômeno da orientação da prática educativa tal como aqui foi definida.

I.6 Limites

O escopo do presente trabalho há que, necessariamente, adequar-se às condições materiais e de tempo disponíveis para a realização da pesquisa e avaliação de seus resultados. Impõe-se, portanto, a fixação de limites, definindo-se até onde irá a pesquisa e quais as questões específicas que se procurará responder.

Trata-se de uma pesquisa de campo que se desenvolve apenas na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, no Assentamento Beira-Rio – BA, que conta com aproximadamente 400 alunos e 4 professores. É evidente que a pesquisa em mais de um estabelecimento de ensino poderia fornecer importantes dados comparativos. Também é verdade que o impacto das práticas educativas no assentamento como um todo, ou a forma de recepção e elaboração, por parte dos alunos, das idéias que lhes são transmitidas constituiriam interessantes objetos de estudo. Mas tais questões seriam mais eficazmente respondidas num segundo momento, quando já se dispusesse dos resultados das análises aqui propostas, as quais poderiam servir de subsídios para pesquisas sob outras perspectivas ou com um objeto de delimitação mais abrangente.

I.7 Questão específica e objetivos

Feitas essas colocações, é necessário que sejam fixados a questão específica e os objetivos do trabalho, as questões que se pretende ver respondidas ao cabo dessa pesquisa.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem, entre suas propostas, a de viabilizar uma prática educativa condizente com princípios norteadores elaborados pelo próprio movimento, aliando-o a conquista ainda maior que é a Reforma Agrária e a valorização da vida no campo.

Os princípios filosófico-pedagógicos do MST estão elencados e definidos no Caderno de Educação do MST nº 8 de 1996.

É a partir desta proposta do movimento que se coloca a questão que o presente projeto de trabalho visa responder: A prática educativa dos professores das escolas existentes em assentamentos do MST está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos que informam o movimento? Tendo em vista os limites da pesquisa, indicados anteriormente, a questão específica do presente trabalho pode ser assim formulada: A prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, no assentamento Beira-Rio – Ba, está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos do MST?

É visando responder a esta questão de pesquisa que são traçados os objetivos do trabalho:

1. Identificar os pressupostos filosófico-pedagógicos que orientam a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung;

2. Analisar em que medida a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung contribui à manutenção, revisão e aprofundamento desses princípios filosófico-pedagógicos.

O próximo capítulo discutirá, teoricamente, conceitos que foram emergindo a partir da exposição do problema proposto, conceitos esses referentes à educação/escola, princípios e prática educativa, movimentos sociais.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tratará do referencial teórico da pesquisa, o qual se norteará pela articulação de conceitos chave: as concepções de educação/escola, princípios e prática educativa, movimentos sociais.

A questão de pesquisa proposta no Capítulo I e aqui recolocada – A prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung no assentamento Beira-Rio, Bahia, está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos do MST? – suscita esclarecimentos no campo teórico sobre os fenômenos acima elencados para que se perceba a maneira pela qual se articulam.

Existe uma vasta publicação acerca desses fenômenos, nesse Capítulo busca-se, primordialmente, a partir da produção teórica disponível, estabelecer posições conceituais que referendem a problemática proposta.

II.1 Educação/Escola

O homem, ao transformar a natureza através do trabalho, desenvolveu idéias, valores, crenças sobre seu modo de vida. As pessoas não só trabalham, também refletem e representam o mundo em que vivem. Isso faz com que o ser humano se preocupe em

transmitir suas experiências cotidianas a seus semelhantes. Surge assim a educação que segundo Meksenas (1988) pode ser conceituada: Maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência.

Nesse sentido, a educação é um meio de garantir a outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu. A educação informal surge de modo espontâneo, sem precisar de escolas para ser transmitida, está em todo lugar e atinge a todos em meio a suas atividades cotidianas. Assim, surge como processo comunitário de ensino-aprendizagem diretamente relacionado com as necessidades de cada grupo social. Essa forma de socialização caracteriza tanto a educação nas sociedades tradicionais quanto as atuais. Mesmo existindo uma instituição especializada em educar (escola), vê-se também a existência de toda uma rede de relações educativas informais na família, no trabalho, no lazer etc.

Corroborando essa afirmação, Pinto (1994) diz que educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Partindo dessa definição pode-se explicitar que a educação é um fato social, é determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente.

Todavia, numa sociedade dividida em classes, a educação não consiste na formação uniforme de todos os seus membros, não há interesse em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente, respaldando essas afirmações, Bourdieu (1974) diz que a educação perpetua a estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra e isso pela razão de que se funda nas próprias condições de atraso e de

miséria, não as rechaça, e sim as aceita como um dado histórico antropológico que terá que imprimir.

A denúncia e supressão da alienação devem constituir condições prévias para o trabalho no campo da educação, porque somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pela transformação da vida do homem.

Nessa perspectiva a concepção de educação que se segue será tomada como referencial para essa pesquisa, por respaldar teoricamente a relevância dada à educação pelo MST, apresentada no Capítulo I dessa Dissertação.

Segundo Ataíde (1995), in *Revista da FACEBA* nº 04, a educação pode ser definida de forma universal como um processo global de promoção humana e relacionada à prática educativa, considerando o homem concreto sujeito desta educação, Ataíde fundamenta-se em Freire (1980) quando esse diz que Educação seria a que:

Procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de adapta-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande numero de países do mundo, educação que tende a ajustar o individuo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (p. 35)

Nessa perspectiva, a educação que se institucionaliza deve estar apropriada a cada realidade, possuindo uma dimensão histórica que se adeque àquela realidade, podendo ser utilizada como instrumento de compreensão do mundo e ação no meio social no qual vive. A Educação deve ser compreendida como um permanente processo de decifração do mundo que se inicia com o conhecimento do cotidiano, das condições de existência e deve

ser ampliada na perspectiva da formação de uma consciência crítica, capaz de analisar as implicações da vida social, do trabalho e das relações com outras sociedades.

A educação que se institucionaliza vai ser transmitida através de um organismo denominado escola.

O que é escola? Qual o significado dessa instituição nas sociedades capitalistas? A escola, como qualquer instituição social não pode ser pensada como se existisse autônoma e indiferentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Não pode ser considerada como se estivesse isolada das demais práticas sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos fenômenos que compõem a totalidade social. Como assinala Mello (1983) a escola, bem como a sociedade que a inclui:

Não é algo já dado e acabado e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupos e de classes. Por isso mesmo ela pode ser transformada. Resta saber o grau, a natureza e a direção desta transformação possível da escola. (p. 7)

Assim, perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionantes dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada. Significa, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais práticas educativas é contribuir tanto para a transformação da escola quanto da sociedade, isto posto o conceito acima é um referencial teórico para a esta pesquisa.

Ipfling (1974) diz que Escola (grego scholé, latim schola) significava originalmente ócio, ocupação do tempo com estudo livre, sem visar qualquer lucro. Além disso – sobretudo no uso lingüístico latino – o conceito significa os seguidores de um Mestre, a

instituição e o lugar de formação, local de ensino e aprendizagem. Segundo esse autor, o conceito escola prescinde hoje, em dois aspectos, do significado original: 1) a escola é o local do trabalho coletivo de formação. 2) A escola pode definir-se hoje, acima de tudo, como instituição de aprendizagem dirigida para um objetivo, organizada.

São numerosas as afirmações sobre a natureza, sentido e forma da escola. Diferentes ciências e agrupamentos políticos, por exemplo, se interessaram e se interessam pela escola. Além dos aspectos genuinamente pedagógicos, há também os da psicologia, da sociologia, etc e a multiplicidade das ciências preocupadas com a escola deixa ver que não pode ter lugar uma interpretação unânime. Outrossim, deve-se refletir um pouco mais a respeito desse mundo especial que é a escola.

Como todas as instituições criadas pelo homem, a escola é ambígua porque, acima de tudo, é uma realidade dialética. Pode ser transformada. Pode transformar também. É importante que a escola cumpra a missão de formar e consolidar novos moldes de pensar e agir, porque embora contribua para a reprodução de injustas estruturas sociais é, no entanto, um veículo poderoso para a emancipação do homem.

Para reforçar o que foi dito anteriormente, é importante assinalar que a escola compõe o todo social, todavia representa uma sociedade dialética e tendo como componente de sua estrutura, a contradição, realiza tarefas que conflitam entre si, e, embora seja utilizada na maioria das vezes para manter o *status quo* e desempenhar tarefas reprodutivistas, possibilita, em condições favoráveis, a aquisição da consciência crítica.

Respalando o parágrafo anterior, Snyders (1981) diz que a escola:

É o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transformação da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (p. 16)

Essa afirmação corrobora-se com o que diz Cury (1992):

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (p. 13)

Cury (1992), ao explicar dialeticamente o desenvolvimento do processo educativo sob o sistema capitalista, utiliza o pressuposto de que a educação é importante à totalidade histórica e social, e que uma das formas de entendê-la é através de categorias que possam facilitar a compreensão do real concreto. Uma das categorias que permitem a compreensão da sociedade é a categoria da reprodução que se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas:

Ora, o capitalismo se mantém, não só enquanto o capital busca reproduzir as condições da sua cumulação, mas, também, porque uma dessas condições é a formação de uma concepção de mundo que representa o real, de modo idêntico e indiviso... mantém-se porque gerou uma cultura de acumulação. E a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. (p. 28)

Entretanto, dialeticamente, a educação estimula os antagonismos, porque pode favorecer a germinação da consciência crítica, que conduz à busca da superação das

contradições e possibilita o seu uso como instrumento de transformação social. Portanto, no espaço da escola deve-se lutar para que a educação se encaminhe rumo aos interesses populares. Devido à natureza dialética da educação, mesmo em condições históricas desfavoráveis, de autoritarismo e dominação, poderá haver brechas que venham a permitir germinar, na sua prática social, no espaço de luta da escola, uma educação para atender aos interesses sócio políticos de determinados setores sociais. Diz Cury (1992):

Na medida em a educação se torna um meio de expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se opunha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta eliminaria a contradição, condição básica da sociedade de classes. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, e tanto para difundir, como para desarticular. (p. 66)

Apresenta-se a seguir uma reflexão sobre as principais funções da educação e da escola.

II.1.1 Funções da Educação e da Escola

Uma das funções da educação nas sociedades tem sido a de mostrar que os interesses individuais só se podem realizar plenamente através dos interesses sociais. Durkheim (1972) argumenta que a convivência na sociedade é impossível sem a educação: elemento adaptador na integração indivíduo-sociedade, principalmente pela possibilidade

de inculcação dos valores estabelecidos socialmente. Pode-se concluir, então, que a educação perpetua e reforça um modo de ser que é essencial para a vida coletiva.

Ainda segundo Durkheim (1972), a educação é um elemento capaz de desenvolver o ser social do indivíduo preparando-o para desempenhar uma função útil na sociedade e somente o Estado se apresenta como único órgão capaz de conduzir a educação e o sistema de ensino da sociedade contemporânea. A teoria sociológica de Durkheim sobre a educação é clara no que diz respeito aos fins sociais da educação e à função do Estado nessa área. A grande característica desta concepção é entender a educação como elemento integrador da sociedade. A educação deve manter a ordem social.

Divergem dessa posição autores como Dewey (1971) e Manheim (1972). Ambos vêem na educação não um mecanismo de correção e ajustamento do indivíduo a estruturas sociais estabelecidas, mas um fator de dinamização das estruturas, através do ato inovador do indivíduo. No processo educacional o indivíduo é habilitado a atuar no contexto societário em que vive, não simplesmente reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, mas em vista de tais experiências, sua análise e avaliação crítica, ele se torna capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade moderna.

Para Dewey (1971) a escola deve assumir as características de uma comunidade democrática, assim a educação não é somente um mecanismo de perpetuação das estruturas anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas ainda imperfeitas: as democráticas. Pressupõe indivíduos que tenham chances iguais, dentro de uma sociedade livre e igualitária. A competição se dá mediante regras do jogo claramente

fixadas, aceitas e internalizadas pelos indivíduos e em vigor e funcionamento nas diferentes instituições democráticas. As desigualdades na sociedade não são percebidas como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social estabelecido, mas como “justas” decorrentes das diferenças naturais entre os homens.

Esse modelo societário não é questionado, reina nele a ordem regulada pela competição: os conflitos são democraticamente solucionados.

A divergência inicial constatada entre a concepção de Durkheim (1972) e a de Dewey (1971) se apaga se for comparado o resultado a que ambos os processos levam.

Em Mannheim (1972) tem-se uma visão ampliada de teoria de DEWEY (1971). A natureza e a história do homem e da sociedade precisam ser controladas de forma racional e democrática. Para tal se oferecem uma série de técnicas sociais e entre elas, estrategicamente, a educação. Essas técnicas precisam ser manipuladas de tal forma que impeçam a repetição do caos e garantam a manutenção de uma ordem social essencialmente democrática.

Segundo Freitag (1986):

Mannheim, apesar de partir do objetivo final de uma sociedade democrática em pleno funcionamento, revela-se como um teórico na linha das reflexões de Dewey. É na própria experiência da vida em instituição de cunho democrático que se dá a educação para a democracia. Ambos partem do pressuposto que tanto os indivíduos como as instituições são – do ponto de vista dos valores básicos da democracia – imperfeitos. Essa implicação deve ser corrigida pela educação. Mas a própria educação se efetiva em estruturas sociais concretas, as quais por sua vez são imperfeitas. (p. 21)

Autores como Bourdieu e Passeron (1975), têm uma visão histórica da sociedade e do homem. Elaboram uma análise crítica da sociedade capitalista que tem como

característica fundamental a estrutura de classes, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção.

Nessa sociedade, o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da sociedade de classes. Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. O mérito de Bourdieu e Passeron reside em desfazer a ilusão da autonomia do sustento educacional, a escola não é ilha separada de um contexto social.

Segundo os autores, a escola reproduz os privilégios já existentes na sociedade, favorecendo os já socialmente favorecidos.

Nesse sentido, Warde (1978) diz que a educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais estão as práticas educativas.

Essa análise é feita de maneira exaustiva por Althusser (1978) através de uma leitura crítica da sociedade capitalista como um todo, nas instâncias econômica, política e social. Vai caracterizar a escola como “Aparelho Ideológico do Estado” (AIE). Localizada no ponto de interseção da infraestrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção.

Segundo Althusser (1978), o Estado é composto de dois tipos de aparelhos: o aparelho repressivo de Estado, que compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais etc, que funcionam pela repressão e o aparelho ideológico do Estado (AIE) que, embora se situe ao lado do aparelho de Estado, não se confunde com ele. Trata-se de uma pluralidade de instituições distintas e especializadas pertencentes ao domínio privado (sociedade civil) e que funcionam não mais predominantemente pela repressão, mas pela ideologia. Althusser (1978) classifica os aparelhos ideológicos de Estado: AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE sindical etc.

Nesse sentido a reprodução das relações de produção é assegurada pelo exercício do poder de Estado nos aparelhos de Estado, no Aparelho Repressivo de Estado, por um lado, e nos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado.

Nessa perspectiva a escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção. Althusser, apesar de admitir a importância estratégica da educação como um instrumento de dominação nas mãos da classe dominante, não vê nela importância estratégica como instrumento de libertação por parte da classe dominada. Falte-lhe aqui visão histórica e dialética da escola.

É necessário reconhecer a importância das teorias reprodutivistas para a compreensão dos mecanismos da escola dentro de uma sociedade dividida em classes, todavia ao considerar a escola uma mera reprodutora das desigualdades sociais, não haverá como exercer a prática educativa voltada para atender aos interesses populares, a não ser quando fosse superada a exploração de classe.

Contrário às teorias reprodutivistas, George Snyders (1981) faz uma crítica a essas concepções, procurando perceber os aspectos teóricos válidos para o desenvolvimento duma sociologia educacional progressista, a partir de uma nova concepção de educação.

Assim, a escola deve se constituir como elemento de ruptura, como local onde é possível lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade.

Snyders (1981) afirma que é preciso ir além e descobrir nas relações cotidianas da escola sua dimensão progressista. A dimensão progressista da escola pode ser conquistada através da atuação dos movimentos sociais.

Snyders (1981) diz:

A escola só pode triunfar junto dos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz... de desenvolver um raciocínio coerente. Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência da transformação. (p. 25)

Meksenas corroborando Snyders (1981) diz: “A cada dia que passa, esses movimentos sociais se tornam também uma das forças progressistas que atuam sobre a escola” (p. 74).

Nessa pesquisa, os Movimentos Sociais vão se configurar fundamentais na construção de uma prática educativa voltada para atender aos interesses de determinados setores da população, nesse sentido o projeto de educação do MST amplia-se a cada dia e deve estar norteado por seus princípios filosófico-pedagógicos para que a escola, efetivamente, ajude a fortalecer os ideais perseguidos pelo movimento, atentando-se às especificidades necessárias à luta dos trabalhadores sem-terra que possuem uma proposta

mais global para o Brasil, questionando não só a distribuição de terra, mas todo o modelo econômico, social e político vigente no país.

É importante então atentar-se para o alvorecer das discussões sobre movimentos sociais, bem como sua conceituação.

II.2 Princípios e Prática Educativa

Etimologicamente, o termo princípio (do latim principium, principii) encena a idéia de começo, origem, base. Por igual modo, em qualquer ciência, princípio é o começo, alicerce, ponto de partida. Pressupõe a figura de um patamar privilegiado, que torna mais fácil a compreensão ou a demonstração de algo. Nessa medida, é, ainda, a pedra angular de qualquer sistema.

Ora, num edifício tudo tem importância: as portas, as janelas, as luminárias, as paredes, os alicerces etc. No entanto, não é preciso ter conhecimentos aprofundados de engenharia para saber que muito mais importante que as portas e as janelas (facilmente substituíveis) são os alicerces e as vigas mestras. Tanto que, se de um edifício for retirada uma porta, uma janela ou até mesmo uma parede, ele não sofrerá nenhum abalo mais sério em sua estrutura, podendo ser reparado. Já, se dele subtrair-se os alicerces, fatalmente cairá por terra. De nada valerá que portas, janelas, luminárias, paredes etc. estejam intactas e em seus devidos lugares.

Com o inevitável desabamento, não ficará pedra sobre pedra. Pois bem, tomadas as cautelas que as comparações impõem, estes alicerces e estas vigas são os princípios, ora objeto de atenção.

Assim, o termo Princípio deve ser entendido nessa pesquisa como o fundamento de um processo qualquer. Segundo Abbagnano (1982) o significado de fundamento está estritamente conexo à noção desse termo que foi introduzida em filosofia por Anaximandro, filósofo grego que viveu entre 610-547 AC.

Abbagnano (1982) diz ainda que Aristóteles, filósofo grego que viveu entre 348-222 AC, foi o primeiro a enumerar os significados do termo na sua *Metafísica*, V, 1, 1012b 32-1013 a 19. Tais significados são os seguintes: 1º - ponto de partida de um movimento; 2º - o melhor ponto de partida; 3º - ponto de partida efetivo de uma produção; 4º - causa externa de um processo ou de um movimento; 5º - o que com a sua decisão determina movimentos ou mudanças; 6º - aquilo do qual parte um processo de conhecimento.

Os significados propostos por Aristóteles abarcam quase tudo o que a tradição filosófica posterior tem dito a propósito dos princípios.

Ipfling (1974) esclarece que ao falar em princípios, falam-se em expressões que são deduzidas quase sempre de determinados ideais e representam transcrições e paráfrases dos objetivos visados. Para ele, todo e qualquer princípio deve estar pautado em um determinado contexto histórico, deve-se elucidar o lugar histórico dos princípios no sentido de uma discussão histórico-problemática, questionando-se a validade desses princípios e não se limitando apenas a transmiti-los.

II.2.1 Prática Educativa: Elucidações Conceituais

O conceito de prática educativa que referenda essa pesquisa é tomado de Brasileiro *in Revista Educação em Debate* (jul/dez 1987) quando diz que:

Prática educativa aqui conceituada como a “ação do professor numa classe ou num outro conjunto de sujeitos em situação de aprendizagem”, seja compreendida como uma atividade humana participante da totalidade da organização social, onde o processo particular de ensino se articula aos demais processos sociais. (p. 65)

Nesta perspectiva, a explicitação das bases sociais da prática educativa no Brasil não deve ter por pressuposto uma visão mecanicista na qual se procura estabelecer relações de causa e efeito, de busca de determinantes/determinados. Ao contrário, e corroborando Cury (1985), pretende-se caminhar numa perspectiva dialética na qual não se pode ver o todo como algo já feito, mas como um processo que exige entre as partes e o todo e nas partes entre si, relações que se estabelecem reciprocamente.

As bases sociais da prática educativa no Brasil, hoje, não devem ser analisadas abstratamente, mas sim a partir de uma formação social específica: a sociedade brasileira contemporânea, a qual, estruturada como uma sociedade de características capitalistas, se vê envolvida pelo acirramento das contradições e desigualdades sociais.

Deve-se entender, portanto, como uma prática que, desenvolvida no seio de uma sociedade de classe consiga se articular com os interesses das classes populares e dos movimentos sociais.

Logo, a prática educativa deverá ser compreendida como um processo, ao mesmo tempo individual e social, de desenvolvimento de indivíduos singulares e de intervenção nas condições sociais. Esta prática será, então, de natureza social que possibilita modificações profundas nos sujeitos envolvidos e deve ser conduzida de tal forma que chegue a produzir transformações na sociedade.

Assim, a prática educativa deve buscar construir diferentes concepções de homem e de sociedade e conseqüentemente, diferentes perspectivas sobre o papel da escola.

A prática educativa tem atrás de si condicionamentos sócio-políticos que dizem respeito a diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes perspectivas sobre o papel da escola.

A prática educativa deve associar-se às lutas concretas das camadas populares, centrar-se na análise das condições de vida, interesses e necessidades concretas, assim como de suas contradições.

Em resumo deve a prática educativa estar inserida no projeto histórico-social de emancipação humana. Deve haver uma correspondência entre a teoria e a prática educativa, a partir do pressuposto de que a ação educativa deve estar pautada numa compreensão educativa da sociedade. Como assinala Libâneo (1992):

O professor, enquanto mediador entre a teoria e a prática, pelo trabalho docente, é o destinatário da teoria e autor da prática, daí precisar da teoria pedagógica para determinar o sentido de sua ação e da didática para embasar o aspecto técnico dessa ação. (p. 122)

II.3 Movimentos Sociais

Segundo Scherer-Warren (1987), as discussões sobre Movimento Sociais surgiram em 1840 quando Lerenz Van Stein defendera a necessidade de uma ciência da sociedade que mergulhasse no estudo dos movimentos sociais, especificamente no estudo do movimento operário francês. O tema emergiu no contexto de um processo de “estranhamento” das instituições públicas e do processo de industrialização da Europa.

Um estudo produzido por Engels no século XIX (1975) traça as condições de vida surgidas nas periferias dos grandes centros urbanos, fruto do processo de “estranhamento” citado acima:

O mercado está instalado nas ruas: cestos de legumes e frutos, todos naturalmente de má qualidade e dificilmente comestíveis, ainda reduzem a passagem, e deles emana, bem como dos talhos, um cheiro repugnante. As casas são habitadas das caves aos telhados, são tão sujas no interior com no exterior e têm um tal aspecto que ninguém aí desejaria habitar. Neste gigantesco labirinto de ruas, existem centenas de milhares de ruas e ruelas estreitas, cujas casas são demasiado miseráveis para quem quer que possa ainda consagrar uma certa quantia a uma habitação humana. (p. 60).

Para Scherer-Warren (1987), é possível distinguir duas vertentes nos estudos sobre movimentos sociais que surgiram no século XIX: uma, onde os movimentos sociais são tidos como excrescências sociais, fruto da desagregação e violência e uma segunda que percebe nos movimentos sociais a concretização de demandas sociais dos segmentos da população não institucionalizados, ou até mesmo, excluídos dos processos decisórios. A segunda vertente é apropriada para essa pesquisa, inclusive como norteadora do conceito estabelecido pelo próprio autor e que fundamenta esse trabalho.

Emergiram, no Brasil, a partir dos anos 80, movimentos sociais que buscavam uma nova sociedade civil, instituintes de novos direitos. Daguinino (1994) ressalta que esses movimentos sociais vão se afirmando nos anos 90 em várias regiões do país e que na sua maioria vão se situar no meio rural.

Scherer-Warren (1987), ao analisar a emergência dos movimentos sociais no Brasil nos anos 80, ressalta elementos que constituem a base de sua formação: democracia de base, livre organização, autogestão, direito à diversidade, respeito à individualidade, identidade local e regional, liberdade individual associada à liberdade coletiva.

Confirmando o que disse no parágrafo anterior, Scherer-Warren (1987) define Movimentos Sociais:

Uma ação grupal para a transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização mais ou menos definida (a organização e sua direção). (p. 20)

Esse conceito respalda teoricamente essa pesquisa porque contribui para reafirmar a versão que o MST tem sobre as lutas sociais desenvolvidas pelo movimento.

Segundo o MST (em seu Caderno de Educação nº 8, 1996), a luta pela terra deve estar associada à questão educacional, para tanto o movimento luta pela organização de suas próprias escolas pautada numa prática educativa norteada pelos princípios propostos pelo próprio movimento.

II.3.1 Movimentos Sociais: a luta pela escola

As práticas educativas no meio rural estão presentes nas mais variadas formas de organização e nos movimentos sociais. Dentre eles: movimentos sindicais, ações comunitárias, movimentos de camponeses, movimentos de mulheres, comunidades eclesiais de base, movimentos de tecnologias alternativas. Entre outras perspectivas, esses movimentos apresentam a prática educativa como problemática a ser investigada. Segundo Therrien (1987) os movimentos sociais devem criar condições específicas de produção e apropriação do saber e compreensão da totalidade social, trata-se exatamente de dar conta da problemática educativa que aflora nos movimentos.

A compreensão do fenômeno educativo no meio rural envolve o resgate das práticas educativas presentes nos movimentos sociais, neste sentido a escola ocupa um espaço educativo que deve não só ser recuperado como, sobretudo, redefinido pelos Movimentos Sociais para que de fato venha a atender às expectativas e necessidades dos trabalhadores rurais.

Quando os movimentos sociais procuram fazer da escola um momento sistemático de formação do cidadão está se perguntando, de fato, como pode a escola ser um espaço real de sistematização, de ajuda crítica, de articulação das práticas educativas vivenciadas nos processos cotidianos de luta pela terra, pela subsistência, pelo respeito aos direitos fundamentais à vida e à cidadania.

A vida no campo, associada muitas vezes à luta pela terra e à Reforma Agrária constitui-se em desafio cotidiano de conquistas de condições de vida que são

permanentemente negadas, desse desafio cotidiano emerge um saber que se conquista com essas lutas. Esse saber forjado na resistência à dominação ou na luta dos trabalhadores rurais são integrados pelos movimentos sociais no redimensionamento da escola, mais especificamente nos seus princípios norteadores. Segundo Therrien (1987):

A integração escola-comunidade há de se processar pela apropriação do saber e pelas práticas pedagógicas elaboradas nos movimentos de organização e de luta pela conquista dos interesses legítimos dos trabalhadores. Os movimentos sociais constituem momentos privilegiados de expressão da resistência e, conseqüentemente, de aprendizagem de um contra saber transformador. São espaços de uma práxis comprometida com novos tipos de organização da vida social. (p. 60)

O resgate crítico da prática educativa no interior dos movimentos sociais oferece subsídios para o repensar da educação e da escola. Esse resgate parte, muitas vezes, da compreensão da dimensão educativa presente nos processos sociais concretos vividos no cotidiano dos camponeses, principalmente quando se leva em conta organização e luta social. Corroborando Therrien (1987), é preciso propor uma escola que “faça diferença” para o camponês e sua família.

É recorrente, hoje, a importância dos movimentos sociais na luta pela escola enquanto objeto de reivindicação; apesar de suas composições heterogêneas e diversas fragilidades frente aos esquemas políticos de manipulação, são reconhecidos como um fato no cenário político do país, expressando a vontade de protagonistas muitas vezes marginalizados no Brasil.

A multiplicidade de movimentos sociais que constroem seus caminhos no processo de desenvolvimento de um saber baseado na experiência/aprendizagem cotidiana de luta e

conquista aponta para o redimensionamento da escola e da educação, não de modos preestabelecidos pelo Estado, mas com base nas reais condições de demanda social. A dimensão educativa dos movimentos sociais é tratada por Gohn (1992). Segundo essa pesquisadora:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (p. 17)

E ainda:

Aprende-se com os movimentos sociais a... não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. (p. 18)

Pesquisas desenvolvidas no Brasil vêm contribuindo para alargar a compreensão do papel desenvolvido pelos movimentos sociais na luta pela escola.

Sobre o tema, Spósito (1982) e Campos (1989) em suas dissertações de Mestrado respectivamente: *O Povo vai à Escola, A luta dos trabalhadores pela escola* enriquecem a compreensão sobre o tema quando argumentam que pouco se sabe sobre as lutas do povo, incluídos em diversos movimentos sociais pela escola e seus nexos com os processos de resistência nos quais o povo age como ator social e político.

Esses trabalhos trazem novas contribuições teóricas para um melhor equacionamento do sentido dessas lutas e da função social da prática educativa para o povo.

Segundo Campos (1989):

As lutas pela escola ocorridas na região industrial de Belo Horizonte e Contagem têm, em primeiro lugar, o mérito de revelar de uma maneira eloqüente a importância que os trabalhadores conferem à educação escolar. (p. 49)

Ainda, “esta demanda entrelaça reivindicações por melhoria da qualidade do ensino e pela democratização das relações de poder internas à escola” (p. 50).

Na esteira da luta pela escola desenvolvida pelos movimentos sociais no país, o MST elaborou um projeto educacional concebido a partir dos princípios norteadores consubstanciados pelas aspirações do movimento, segundo o Caderno de Educação do MST nº 08 (1996).

A discussão teórica que se segue sobre a concepção de princípio corrobora a compreensão que o MST tem sobre o termo.

No capítulo seguinte busca-se discutir as perspectivas metodológicas que se apresentam mais oportunas para encaminhar o trabalho investigativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No capítulo que se segue, serão discutidos os paradigmas metodológicos que nortearão a pesquisa de campo. Assim, delineasse uma discussão epistemológica sobre a abordagem qualitativa de pesquisa e sua pertinência nesse estudo.

Discute-se também a opção por uma epistemologia da complexidade, com vistas à construção de um conhecimento multidimensional, a viabilidade do estudo de caso para esse estudo, procedimentos metodológicos utilizados a fim de se responder ao problema proposto no Capítulo I, local da pesquisa e atores sociais envolvidos.

III.1 Justificativa da escolha do paradigma qualitativo

A escolha de um paradigma metodológico condizente com uma produção de cunho científico exige argúcia do pesquisador, posto que independente dos caminhos escolhidos, o homem tem uma capacidade limitada de compreender o mundo ao seu redor. Dillinger (1995) assinala com muita propriedade que:

As ferramentas fundamentais que o ser humano tem para produzir conhecimento – a sensação, a percepção, a cognição e a memória são imperfeitas e muito limitadas. Um conhecimento fiável sobre o mundo complexo, portanto, exige a elaboração de métodos para contornar esses problemas. (p. 02)

Buscando vencer as limitações anteriormente citadas e encontrar métodos confiáveis para as investigações científicas, as Ciências Humanas e Sociais utilizaram (e utilizam ainda) modelos seguidos pelas Ciências Físicas e Naturais, nesta perspectiva, o método utilizado na pesquisa buscava quantificar os fenômenos observáveis.

Porém, a perspectiva quantitativista de cunho positivista, muitas vezes, não estava levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas presentes que se acumulavam, também, na área de educação, no Brasil, pois o paradigma quantitativista transforma a prática de investigação numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países. Ainda, a tendência à quantificação deu ênfase ao emprego da estatística, amarrando, em várias oportunidades, o pesquisador ao dado, ao estabelecer “relações estatisticamente significativas” entre os fenômenos.

Segundo Lüdke e André (1986):

À medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. (p. 05)

Não se atentando para as considerações propostas acima por Lüdke e André, a investigação dos fenômenos educacionais orientou-se durante muitos anos exclusivamente pelos modelos que serviram ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, nessa perspectiva o fenômeno educacional foi estudado como se pudesse ser isolado (possibilidade que tem o fenômeno físico), decomposto em suas variáveis e quantificado. Todavia, segundo Lüdke e André (1986):

Com a evolução dos próprios estudos na área de educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (p. 03)

É crescente a compreensão de que cada fenômeno educativo está situado num contexto social específico que se insere em uma realidade histórica, portanto o grande desafio da pesquisa educacional (dentre outras) é tentar captar a realidade dinâmica do seu objeto de estudo, para tanto viu-se o emergir de abordagens metodológicas de cunho qualitativo de análise.

A abordagem qualitativa teve seu alvorecer no final do século XIX e segundo André (1999), Dilthey, que era historiador, foi um dos precursores a tentar buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, pautando essa busca na argumentação de que os fenômenos sociais são complexos e dinâmicos e torna-se difícil o estabelecimento de leis gerais possíveis de serem estabelecidas tanto na física quanto na biologia. Deve-se, outrossim, buscar o entendimento do fato particular e não a sua explicação causal e ainda mais, o contexto particular no qual esse fato ocorre é um dado fundamental para a sua compreensão.

Ainda em André (1999), ele explicita a posição de Dilthey exposta acima quando diz:

Com base nessas considerações ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido

muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações. (p. 16)

Assim, numa investigação qualitativa, o ambiente natural no qual o objeto de estudo está inserido se constitui numa importante fonte de dados. Como escreveu Geertz (1973):

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aspirações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar. (p. 22)

Outros pontos importantes a serem considerados numa pesquisa qualitativa estão relacionados à forma pela qual os dados são recolhidos e o processo percorrido até a obtenção desses dados. Assim, a investigação qualitativa é descritiva, segundo Bodgan e Biklen (1994), deve-se tentar analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Considerando os objetivos dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que possibilitou, conforme André (1999): um plano aberto e flexível e focalizou a realidade de forma complexa e contextualizada. O paradigma de pesquisa qualitativo está pautado no argumento de que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, isto posto buscou-se a compreensão geral do fenômeno em sua dinâmica complexidade, nessa perspectiva, ao optar por uma investigação de cunho qualitativo pretendeu-se nesta pesquisa primar pela análise descritiva e interpretativa dos dados. Assim sendo, a palavra

escrita assumiu particular importância na abordagem qualitativa tanto para o registro dos dados como para a veiculação dos resultados.

Corroborando Patton (1986), é fundamental a compreensão de que as pessoas agem em função de suas crenças, valores, sentimentos e seus comportamentos têm sempre um sentido, um significado, que precisa ser desvelado. Deve-se, pois, segundo Patton (1986) enfatizar a natureza hermenêutica (*verstehen*) e descritiva da pesquisa qualitativa, onde a compreensão do significado de um comportamento ou evento é possível em função da compreensão das inter-relações que vêm a tona a partir de uma dado contexto.

Perseguindo uma abordagem qualitativa como norteadora do processo investigativo nessa pesquisa, optou-se pelo estudo de caso por se mostrar mais pertinente para responder ao problema proposto no Capítulo I.

Foi de fundamental importância nesse capítulo elucidar os pressupostos epistemológicos e teóricos do estudo de caso para que ficasse delineada a escolha e a importância desse referencial para essa pesquisa.

Partindo dessa perspectiva e respaldando-se em Nisbett e Watt (1978) definiu-se o estudo de caso como uma investigação sistemática de uma instância específica. Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa etc.

Ainda, segundo Merriam (1988), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Entendeu-se, outrossim, que o estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

Nesta perspectiva, o estudo de caso possui características que se mostraram pertinentes para alicerçarem o estudo investigativo proposto, dentre elas, os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, ou seja, pretende-se revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de dar ênfase aos detalhes, às circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo. Os estudos de caso dão ênfase à interpretação em contexto. É, também, uma prerrogativa básica desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere.

Em vista dessas características, é pertinente questionar em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de estudo. André (1984) responde a esse questionamento dizendo que a característica mais distintiva do estudo de caso é a ênfase na singularidade, no particular, implicando que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade essa historicamente situada.

Nessa perspectiva, a generalização segundo André (1984):

É tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica (ou estatística). O reconhecimento de semelhanças ou de aspectos típicos ocorre

no domínio do indivíduo. É o que Stake (1978) chama de “generalização naturalística”. Na medida em que o sujeito (o leitor) perceba a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística. (p. 52)

A discussão teórico-epistemológica travada nesse capítulo fortaleceu a compreensão de que a investigação da prática educativa dos educadores da escola Mao-Tsé-Tung configurou-se num estudo de caso de cunho qualitativo, visto que a análise do efetivo exercício profissional dos educadores à luz dos princípios filosófico-pedagógicos defendidos pelo MST representou um caso analisado e interpretado, tendo sido levado em conta o estudo detalhado de um contexto específico que foi focalizado como um todo, sem deixar de lado a multiplicidade de dimensões presentes na prática dos educadores. Tratou-se de uma representação singular da realidade, visto que o estudo não se estendeu a outros educadores que trabalham em escolas de assentamento, todavia este estudo poderá possibilitar que sujeito(s) diverso(s) perceba(m) a equivalência do caso particular com outros, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em questão e, a nível mais abrangente, para a compreensão do fenômeno da orientação da prática educativa no MST segundo princípios determinados pelo próprio movimento.

III.2 Local da Pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Mao-Tsé-Tung, localizada no assentamento Beira Rio em Boa Vista do Tupim – Ba. A escolha dessa

escola foi justificada pelo fato de funcionar regularmente e possuir um quadro de educadores responsáveis pelo ensino fundamental (1^a a 4^a séries).

O assentamento Beira-Rio localiza-se no Município de Boa Vista do Tupim, Estado da Bahia, e sua desapropriação, por Decreto do Governo Federal, em 1997, foi fruto do empenho dos sem-terra, que, por mais de um ano, haviam permanecido acampados na área.

Existem aproximadamente 400 famílias assentadas, estando a população total do assentamento em torno de 2.500 pessoas que se dedicam à criação de animais e ao plantio da mamona e da mandioca. A produção é vendida para as regiões adjacentes e para os moradores do próprio assentamento.

Cada lote compreende cerca de 15 hectares. Em 2002, um dos assentados construiu uma casa de farinha que ele arrenda aos moradores para a produção de farinha e beiju. Os produtos são comercializados nas regiões próximas.

A vida no Assentamento Beira-Rio é uma vida de pobreza. As casas humildes, padronizadas, compostas de sala, dois quartos, cozinha e o banheiro foram construídas com recursos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em financiamento a ser pago pelos assentados a longo prazo.

A escola do assentamento, instalada em 1997, chamava-se, inicialmente, Escola Beira-Rio e funcionava em um galpão. Reconstruída em 1998, passou a denominar-se Escola Mao-Tsé-Tung. As obras de construção foram financiadas através de Convenio celebrado entre o INCRA e o Município de Boa Vista do Tupim.

A Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim fixa as diretrizes para o estabelecimento de ensino, as quais seguem os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

O acanhado prédio escolar, pintado em cor de pêssego, compõe-se de um espaço onde funciona a secretaria, duas salas, três banheiros e uma cantina. Uma das salas possui 34 cadeiras, a outra 40. Cerca de 130 alunos freqüentam a escola, distribuídos em dois turnos.

III.3 Atores Sociais

Ao se delinear, no Capítulo I, o problema de pesquisa a ser respondido, precisou-se estabelecer quais professores seriam os atores sociais da pesquisa. Após a definição e justificativa do local do trabalho investigativo, optou-se por escolher os professores que lecionavam regularmente na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, no ensino fundamental (1ª a 4ª séries) por se reconhecer, a priori, a importância que deve ser dada ao processo de escolarização do sujeito. Nessa perspectiva, respondendo-se afirmativamente ou não à questão de pesquisa, é imprescindível que a prática educativa desenvolvida na escola Mao-Tsé-Tung no Assentamento Beira-Rio – BA, ou em qualquer outro estabelecimento de ensino, não negligencie essa etapa tão importante na formação do ser humano, por se constituir o alicerce da sua escalada a nível da busca da construção do conhecimento.

Foram escolhidos quatro professores que lecionavam no ensino fundamental, um em cada série (1^a a 4^a), porque nessa escola tem apenas esses educadores responsáveis por essa etapa da escolarização e também apenas uma turma de cada série para cada um deles.

III.4 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos de pesquisa que se apresentaram mais adequados para a coleta de dados, visando alcançar os objetivos de pesquisa perseguidos foram: análise documental, observação, entrevista.

III.4.1 Análise Documental

III.4.1.1 Conceituação

As palavras e os conceitos adquirem significados diversos a depender das concepções daqueles que a emitem. A partir dessa assertiva, Vieira et alii (1995) discutem que o significado da palavra documento é visto sob diferentes aspectos, a partir das concepções histórico-metodológicas de tendências diversas. Para muitas tendências é a expressão de toda a manifestação humana, como por exemplo objetos, paisagens, signos etc., além dos documentos escritos. Para outras, são somente os documentos escritos.

A Escola dos Annales²⁰, por exemplo, ao ampliar a noção de documento, incorporou ao documento escrito outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens etc.

Essa pesquisa corroborou a compreensão que a Escola dos Annales tem sobre documento, porém, especificamente, no desenrolar do processo investigativo foram analisados e interpretados apenas documentos escritos por se constituírem mais pertinentes para responder ao problema proposto.

III.4.1.2 Operacionalização

Em primeiro lugar, a pertinência desse instrumento esteve ligada ao fato de que o conhecimento dos princípios filosófico-pedagógicos do MST (Caderno de Educação nº 8, 1996) foi uma condição *sine qua non* para que o problema da pesquisa pudesse ser respondido, assim, num primeiro momento, buscou-se conhecer e elencar esses princípios para que os mesmos pudessem ser explicitados no Capítulo III, proporcionando o deslanchar da pesquisa.

²⁰ Escola dos Annales, também conhecida como escola francesa, é constituída por um grupo de historiadores franceses ligados à revista *Annales d'Historie E'conomique et Sociale*, fundada em 1929. Seus iniciadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, procuram em seus trabalhos focar as estruturas sociais, vendo seu funcionamento e evolução. Aceitam uma história total que aborde os grupos humanos sob todos os seus aspectos e para isso ampliam a noção de documento. Vieira M do P de A et al. *A pesquisa em história* (1995: p. 74 e 75).

Após a análise e explicitação desses princípios, fundamentados no Caderno de Educação nº 8 (1996), elaborado pelo MST, procedeu-se à análise dos documentos utilizados nas reuniões de planejamento pedagógico dos professores da escola Mao-Tsé-Tung, na perspectiva de se atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Para se proceder à análise desses documentos utilizou-se o aporte teórico-metodológico da análise do conteúdo desenvolvido por Bardin (2002), segundo a autora a análise de conteúdo é uma prática que funciona desde o princípio do séc. XX. Mas é a partir dos anos 50-60, de acordo com seus dados, que há uma expansão das aplicações desse técnica a disciplinas muito diversificados, assim a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De forma sucinta, resumiram-se algumas pontuações que a autora faz para a sua operacionalização e das quais fez-se uso durante a análise investigatória dos documentos discutidos nas reuniões de coordenação pedagógica:

1. O rigor e a descoberta – corresponde a dois objetivos, um de “ultrapassagem da incerteza”, ou seja, partilhar com outros o que se julga ver na mensagem, através de uma leitura válida e generalizável; o outro é de “enriquecimento da leitura”, para ir além do olhar imediato e descobrir conteúdos e estruturas de que a priori não se detinha a compreensão.

A vivência desse período configurou-se ao se ter acesso aos documentos utilizados nas reuniões de coordenação pedagógica ocorridas durante o ano letivo de 2001 (período no qual se deu a pesquisa de campo), no momento que foram feitas as primeiras constatações de que os textos serviam a dois propósitos:

- a) Textos que visavam a formação dos educadores, nessa perspectiva foram discutidos temas diversos tais como: relacionamentos interpessoais; direitos e deveres do aluno; a leitura e escrita; construção de projetos; questões metodológicas e aprendizagem; questões culturais; gêneros étnico-raciais.
 - b) Textos de efetiva aplicabilidade pedagógica, na sua maioria projetos ligados à leitura, escrita e produção textual para serem desenvolvidos com os educandos
2. A descrição analítica – o fundamental neste momento é a delimitação de “unidades de codificação” ou de “registro” que, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado, etc. Caso haja ambigüidades do analista na referenciação do sentido dos elementos codificados, necessário é que se definam “unidades de contexto”, superiores à unidade de codificação. Em outras palavras, diz Bardin (2002), o que se fará é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação, constitutivas da mensagem.

Nesse sentido, sentiu-se necessidade de distinguir nos textos já classificados por área de interesse e conteúdo abordado (o rigor e a descoberta), categorias comuns a cada um dos blocos.

Assim, varias categorias foram descobertas nos textos examinados tais como amizade; respeito nas relações entre seres humanos; respeito às diferenças culturais entre a mulher, o índio, o negro, a criança e a luta pela garantia desses direitos, importância da leitura e escrita para o ser humano.

3. pressupostos identificados – é o procedimento intermediário de descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e da interpretação (a significação concedida a estas características).

Bardin (2002) chama a atenção neste item para as condições de produção dos dados levantados, pois a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes um realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

Assim, após terem sido estabelecidas as categorias presentes nos textos analisados, as mesmas foram interpretadas à luz dos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST e previamente elencados no Capítulo III, para que se pudesse inferir até que ponto essas categorias eram concordantes com os princípios elaborados pelo movimento, e ainda as divergências e as lacunas que emergiram da análise do conteúdo dos textos.

III.4.2 A Observação

III.4.2.1 Conceituação

Numa concepção mais simples, segundo Rudio (1990) observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade, mas o termo observação foi tomado nessa pesquisa num sentido mais amplo, não se tratou apenas de ver, mas de examinar, não se tratou apenas de entender, mas de auscultar.

Assim, a observação científica surge, não para destruir e negar o valor da observação vulgar, mas segundo Rudio (1990) para valer-se das possibilidades que ela oferece, completando-a, enriquecendo-a e aperfeiçoando-a, a fim de lhe dar maior validade, fidedignidade e eficácia.

A observação científica pode ser assistemática e sistemática. A observação assistemática é a que se efetiva sem planejamento e sem controle anteriormente sistematizados e decorre de acontecimentos que surgem de imprevisto. Rudio (1990) vai exemplificar a observação assistemática da seguinte forma: Imagine-se que um psicólogo esteja passando por uma rua e veja um prédio ser atingido por um incêndio de grandes proporções. Ele pode transformar o evento, o qual presencia, em oportunidade para investigar, por exemplo o comportamento dos seres humanos diante de uma tragédia.

A observação sistemática é, segundo Rudio (1990), a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos que foram anteriormente definidos. A observação sistemática tem como objetivo obter observações da realidade empírica, a fim

de se responder ao problema da pesquisa, para isso faz-se necessário indicar e limitar a “área” da realidade empírica onde as informações podem e devem ser obtidas.

Nessa pesquisa, a observação da prática educativa dos professores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung foi realizada a fim de responder ao problema de pesquisa proposto no Capítulo I. O item seguinte do presente trabalho detalhou a “área” da realidade empírica onde as informações foram obtidas.

III.4.2.2 Operacionalização

A observação se constituiu num importante instrumento de coleta de dados nessa pesquisa, a experiência direta de pesquisador com o fenômeno pesquisado, nesse caso, a prática educativa dos educadores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, foi fundamental para a elucidação do problema proposto, pois possibilitou ao investigador uma melhor apreensão dos significados que esses educadores dão às suas práticas através da experiência direta com o fenômeno que se pretendeu investigar.

O olhar sistemático do investigador deteu-se em três aspectos da prática dos educadores: conteúdos abordados, aspectos metodológicos e percepções da relação professor/aluno. Detalhando melhor esses aspectos, buscou-se observar quais conteúdos eram transmitidos pelos educadores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, os métodos utilizados para a transmissão destes conteúdos e as percepções da relação professor/aluno na prática cotidiana da sala de aula.

Escolheram-se esses três aspectos para serem observados por compreender que possibilitariam uma visão panorâmica da prática educativa na escola, proporcionando uma interpretação dos dados à luz dos objetos perseguidos.

Os educadores foram observados individualmente em suas salas de aula no efetivo exercício de suas práticas educativas. Cada educador foi observado cinco vezes em dias e horários diversos, num período de quatro meses, setembro a dezembro de 2001 (totalizando vinte observações). A variação de dia e horário das observações foi importante, porque permitiu observar o educador em atividades educativas diferentes.

Buscou-se através das observações identificar pressupostos norteadores da prática dos educadores e interpretá-los à luz dos princípios elaborados pelo MST em seu Caderno de Educação nº 08 (1996), percebendo pontos convergentes, divergentes e as lacunas existentes entre os mesmos.

III.4.3 Entrevista

III.4.3.1 Conceituação

Segundo Richardson (1989), o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas ou mais pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas ou mais pessoas.

A entrevista pode ser estruturada ou fechada; semi-estruturada é a entrevista livre ou aberta. A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida. Na entrevista livre ou aberta o informante aborda livremente o tema proposto. Há formas que articulam essas duas modalidades; é a entrevista semi-estruturada.

Segundo Triviños (1995), entende-se por entrevista semi-estruturada, de uma maneira geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A modalidade de entrevista que se mostrou mais eficaz para responder ao problema proposto nesse trabalho foi a entrevista semi-estruturada, porque ao se colocar de forma intermediária entre a entrevista estruturada e a livre, possibilitou ao pesquisador uma flexibilidade para se obter informações relativas à prática dos educadores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, mas também ensejou a apresentação de um roteiro de entrevistas para ser seguido que estava relacionado aos objetivos de pesquisa a serem alcançados para responder à questão proposta.

III.4.3.2 Operacionalização

A entrevista semi-estruturada favoreceu a construção do discurso dos educadores sobre suas práticas educativas através da linguagem oral, propiciando o conhecimento das opiniões e ações dos educadores (sujeitos pensantes) e que não se dissociam de um grupo social historicamente constituído.

Foi elaborado um roteiro de entrevista capaz de propiciar respostas fiáveis e que forneceu condições de atingir os objetivos perseguidos na pesquisa.

As diretrizes do roteiro da entrevista semi-estruturada caminharam no sentido do conhecimento de elementos vitais referentes à prática das educadores que pudessem subsidiar a análise e interpretação dos dados almejando responder ao problema delineado no Capítulo I, são eles:

- a) Formação profissional, experiência e escolha do local de trabalho;
- b) Capacitação, relação com o setor de educação do MST;
- c) Conteúdos transmitidos, livros didáticos, relação professor-aluno;
- d) Pressupostos filosófico-pedagógicos norteadores da prática educativa dos educadores;
- e) Conhecimento da proposta de educação do MST e os princípios norteadores dessa proposta.

Para dar conta do roteiro de entrevista foram realizadas quatro entrevistas gravadas com cada um das quatro educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung no período de setembro a dezembro de 2001.

Para proceder à análise dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2002).

O trabalho de análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas passou por três etapas que são sugeridas por Bardin (2002): 1- pré-análise; 2- exploração do material; 3- o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise foram realizadas atividades de organização das entrevistas, elas foram ordenadas de acordo com a seqüência que foram realizadas a partir do roteiro elaborado e a devida correspondência com o professor entrevistado; as entrevistas devidamente ordenadas foram escutadas várias vezes, a fim de se perceber as idéias pertinentes ao estudo investigativo proposto; por fim foi feita a transcrição das entrevistas para que fosse assegurada a ordenação lógica das mesmas.

A partir da ordenação lógica das entrevistas foi possível identificar categorias recorrentes que emergiram da fala dos educadores e foram pautadas nas linhas diretrizes dos eixos temáticos estabelecidos.

Na exploração do material, segunda etapa da análise de conteúdo das entrevistas, tentou-se perceber a recorrência das categorias que emergiram da fala dos professores.

Na terceira etapa, a etapa do tratamento dos resultados da inferência e da interpretação foi possível identificar os princípios norteadores da prática das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung e inferir se os mesmos correspondiam ou não aos propostos pelo MST para guiar a prática dos educadores.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo foram analisados os dados obtidos através da análise documental, observação e entrevista semi-estruturada.

Num primeiro momento, através da análise documental, foram identificados os princípios filosófico-pedagógicos norteadores da prática educativa defendida pelo MST, esses princípios foram referenciais para a análise dos dados obtidos através dos procedimentos metodológicos citados acima.

A partir da identificação dos princípios filosófico-pedagógicos defendidos pelo MST para guiar sua prática educativa, tanto a análise dos documentos utilizados nas reuniões pedagógicas com as professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, quanto as observações e as entrevistas serviram como suportes metodológicos para identificar em que medida a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung contribui à manutenção, revisão e aprofundamento desses princípios filosófico-pedagógicos.

IV.1 Análise Documental

IV.1.1 Apresentação e conceituação dos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST

No Capítulo III ficou delineado que o primeiro passo metodológico a ser perseguido na investigação documental estava voltado para a explicitação dos princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST. Esse primeiro passo se constituiu como a “mola mestra” de todo o percurso investigativo, porque foi a partir da explicitação desses princípios que esta pesquisa caminhou no sentido de responder à questão proposta no Capítulo I.

Após a pesquisa realizada no Caderno de Educação do MST nº 8 (1996), foi preciso elucidar qual o sentido que a palavra princípio tem para o movimento, bem como quais são os princípios que devem nortear a prática educativa no MST, para que se perceba que os mesmos foram idealizados numa perspectiva histórica de orientar um projeto educacional que contribuísse para o fortalecimento das lutas sociais através da ação e participação social.

De acordo com o seu Caderno de Educação nº 8 (1996), o MST entende por princípios algumas idéias, convicções, formulações que são as balizas, estacas, marcas, referências para o trabalho de educação nas escolas dos assentamentos. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas.

Ao contrário, eles já são resultado das práticas realizadas, das experiências que se estão acumulando nestes anos de trabalho.

Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST estão elencados e definidos também no Caderno de Educação do MST nº 8 (1996), são eles:

- a) Princípios Filosóficos da Educação no MST / Educação para transformação social – este é o marco que define o sentido da educação no MST. A construção de uma prática pedagógica vinculada aos processos sociais que visam a transformação da sociedade atual em busca da justiça e de valores humanistas e socialistas. Nesta perspectiva a prática educativa deve-se voltar para uma educação de classe comprometida em desenvolver a consciência crítica tanto nos educandos quanto nos educadores.

Segundo o MST, é no meio rural que se encontram os valores primordiais daqueles que lutam pela Reforma Agrária no país, desenvolvendo uma proposta de educação que proporcione aos educandos conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desejos do assentamento ou acampamento, preparando-os crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.

Ainda na trajetória da transformação da sociedade persegue-se uma educação para a ação e aberta para o novo. O homem deve ir além da consciência crítica e buscar o desenvolvimento da consciência organizativa. As práticas pedagógicas precisam ser organizadas de modo a privilegiar esta perspectiva de ação. O Caderno de Educação do MST nº 8 (1996) esclarece esta meta quando diz:

Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta da realidade. (p. 07)

- b) Educação para o trabalho e a cooperação – Para o MST, a integração escola/trabalho é fundamental no processo educativo da criança, que deverá ser formada para trabalhar no assentamento. Por isso, a valorização do trabalho é considerada uma importante forma de educação. Para tal o indivíduo é incentivado a desenvolver trabalhos nas hortas comunitárias e no preparo da merenda escolar como forma de desenvolver a solidariedade e aproximar sua relação com o trabalho.

Segundo Neto (1999), o trabalho na formação e cultivo de hortas é incentivado como forma de fazer a criança ter contato com a terra e com a produção de alimentos, embora nas escolas de assentamentos ou de acampamentos ela ganhe outra conotação: a prática de trabalho produtivo serve como uma forma de afirmação de que a educação na concepção do MST deve estar ligada ao trabalho.

- c) Educação voltada para a formação integral da pessoa humana – Nesse sentido, o MST defende a construção de uma prática educativa pela qual o indivíduo se desenvolva em todos os sentidos, ou seja, uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade. Uma escola que tenha como objetivo principal formar pessoas que sejam sujeitos, com capacidade e consciência organizativa, capazes de construir uma nova forma de conviver, trabalhar, de festejar as pequenas e

grandes vitórias dos trabalhadores, devendo também estimular a livre expressão de idéias e sentimentos, com firmeza na luta em defesa dos trabalhadores e ênfase no relacionamento com as outras pessoas.

- d) Educação com/para valores humanistas e socialistas entendidos como valores que colocam o homem no centro do processo de transformação, não como pessoa isolada e sim como ser de relações sociais. O Caderno de Educação do MST nº 8 (1996) elenca os valores que devem ser priorizados na prática educativa:

O sentido de indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais de raça, de gênero, de estilos pessoais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética; a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; a força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais; a construção do ser coletivo combinada com a possibilidade da livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa; a sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente; o exercício permanente da crítica e auto-crítica; a busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites; o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem coletivo; a criatividade o espírito de iniciativa diante dos problemas; o cultivo do amor pelas causas do povo, e o sentido internacionalista das lutas sociais; o cultivo do afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo. (p. 09)

- e) Educação como um processo permanente de formação, transformação humana, num processo permanente que irá se findar com a morte do ser humano.

Quanto aos princípios pedagógicos, também se encontram elencados no Caderno de Educação do MST nº 8 (1996). São eles:

- 1) Relação entre a prática e a teoria. Deve-se fortalecer na prática educativa a visão de que a escola não é apenas um lugar de conhecimentos teóricos, buscase, outrossim, a articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos na construção de teorias que são frutos das práticas sociais e, por conseguinte, instrumentalizam estas mesmas práticas.
- 2) A realidade como base na construção do conhecimento. As questões da realidade são importantes para a construção do conhecimento porque suscitam a necessidade de aprender. Partir da realidade próxima dos assentamentos tem se mostrado facilitadora do conhecimento. Entender a situação da agricultura no país fica mais fácil discutindo a situação de produção no assentamento.
- 3) Conteúdos formativos socialmente úteis. Os conteúdos são instrumentos para atingir os objetos do MST, ou seja, conteúdos que possibilitem educar para transformar.
- 4) Educação para o trabalho e pelo trabalho. Na proposta de educação do MST, o trabalho tem grande valor, fundamentalmente o trabalho no meio rural; saber distinguir entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho, superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ligar a escola com a procura de soluções para as dificuldades enfrentadas nos assentamentos; o trabalho como um exercício constante da cooperação e da democracia.
- 5) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. A prática educativa é uma prática política à medida que se liga a um processo de

transformação. Para tanto algumas dimensões devem ser seguidas: Não se deve perder a sensibilidade frente à exclusão, à impunidade e canalizar esta sensibilidade para o despertar de um sentimento maior que é o desejo de mudança. Participar das lutas sociais de trabalhadores de outras categorias. Incentivar os estudantes a se organizarem, lutando pelos direitos. Desenvolver processos de crítica e autocrítica. Chegar a ser militante.

- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Vincular educação com economia é: aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos (entendido como processos produtivos, os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade de vida das pessoas e o conjunto da sociedade); desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, inclusive buscando atender as regras de funcionamento do mercado (fundamental para os cursos de capacitação, não deixando de lado, a adequação necessária a todas as séries).
- 7) Vínculo orgânico entre educação e cultura. O MST entende por cultura – Caderno de Educação do MST nº 8 (1996) – tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. As escolas do MST devem vivenciar e produzir cultura através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, do convívio comunitário em oposição ao individualismo, não deixando de lado o acesso às manifestações culturais que compõem o

patrimônio cultural da humanidade e encarando o enfrentamento dos conflitos culturais que surgem no dia a dia do movimento.

- 8) Gestão Democrática – Para o MST, colocar em prática a gestão democrática é considerar:
- a) A divisão coletiva do processo pedagógico vai além de educadores e educandos.
 - b) Busca-se a participação efetiva de toda a comunidade;
 - c) Respeito às decisões tomadas em conjunto.
- 9) Auto-organização dos estudantes – Caderno de Educação nº 8 (1996):

A capacidade de agir por iniciativa própria ao mesmo tempo respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este esteja subordinado; a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora; o exercício da crítica e da auto-crítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado; a atitude de humildade mas também de autoconfiança e de ousadia; o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns; a capacidade de trabalhar os conflitos... (p. 20)

- 10) Atitude e habilidade de pesquisa. A prática de pesquisa nas escolas do MST está ligada ao princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser desenvolvida adequando-se às diferentes idades.

Enfim, os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST podem ser sintetizados da seguinte forma:

QUADRO IV.1 – Princípios Filosófico-Pedagógicos do MST

1- Princípios Filosóficos da Educação no MST:
1.1- Educação para transformação social; 1.2- Educação para o trabalho e a cooperação; 1.3- Educação voltada para a formação integral e humana; 1.4- Educação com / para valores humanistas e socialistas; 1.5- Educação como processo permanente de formação/transformação humana.
2- Princípios Pedagógicos da Educação no MST:
2.1- Relação entre a prática e a teoria; 2.2- A realidade como base na construção do conhecimento; 2.3- Conteúdos formativos socialmente úteis; 2.4- Educação para o trabalho e pelo trabalho; 2.5- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 2.6- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 2.7- Vínculo orgânico entre educação e cultura; 2.8- Gestão democrática; 2.9- Auto-organização dos estudantes; 2.10- Atitude e habilidade de pesquisa.

IV.1.2 Documentos utilizados no planejamento pedagógico das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Após análise minudente do conteúdo dos textos utilizados no planejamento pedagógico dos educadores da escola Mao-Tsé-Tung, foi possível definir inicialmente que os mesmos tinham dois propósitos específicos, estabelecendo-se, assim, duas categorias específicas:

- a) textos que visavam a formação dos educadores; nessa perspectiva foram discutidos temas diversos, tais como: relacionamentos inter-pessoais, direitos e deveres do aluno, leitura, escrita, construção de projetos, questões metodológicas e aprendizagem, questões culturais, gênero, étnico-raciais;
- b) textos de efetiva aplicabilidade pedagógica; na sua maioria projetos ligados à leitura, escrita e produção textual para serem desenvolvidos com os educandos.

A análise dos textos voltados para a formação dos educadores aponta que nos textos se discutia a problemática das relações interpessoais pôde-se perceber que era recorrente o questionamento sobre a amizade. A transcrição de fragmentos desses textos deixa claro essa afirmação:

Texto: Os dez mandamentos das relações humanas (Anexo A)

“Seja amigo e prestativo. Se você quiser ter amigos, seja amigo”.

Texto: Canção da América (Anexo B)

“Amigo é coisa pra se guardar

debaixo de sete chaves

dentro do coração...

Amigo é coisa pra se guardar

do lado esquerdo do peito...”

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma concordância entre ambos, visto que o MST defende uma educação com/para valores humanistas e socialistas, dentre eles o cultivo do afeto entre as pessoas.

Nos textos em que se discutiu sobre os deveres do aluno, pôde-se perceber que era recorrente o questionamento sobre o respeito entre os seres humanos. A transcrição de fragmentos desses textos deixou claro essa afirmação:

Texto: Estabelecer regras para uma boa convivência da sala de aula.

“Para conviver bem, é preciso ter regras, normas e leis que precisam ser respeitadas, para facilitar as relações entre as pessoas. O respeito a essas regras ajuda a melhorar a convivência e a resolver problemas em geral”

Texto: Discutindo os direitos e deveres do aluno

“Ser respeitado na sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação.

Respeitar as normas disciplinares do estabelecimento”

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma concordância entre ambos, visto que o MST defende uma educação com/para valores humanistas e socialistas, dentre eles o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética.

Nos textos em que se discutiu sobre questões culturais: gênero, étnico-raciais, pôde-se perceber que era recorrente o questionamento sobre o respeito às diferenças culturais entre mulher, o índio, o negro a criança e a luta pela garantia desses direitos. A transcrição de fragmentos desses textos deixou claro essa afirmação:

Texto: Quem é você mulher?

“Quem é você mulher, que afaga, que critica, que repreende, que educa, que defende, que incentiva, que corrige e que ensina a orar?”

Texto: Identidade (Anexo C)

“Mas o que importa

o que pensam de mim?

Eu sou quem sou,

eu sou eu

sou assim

sou menino”

Texto: de Nailton Muniz, Pataxó Hã-Hã-Hã.

“A sociedade branca tem que entender e respeitar o nosso jeito de viver. Nos não estamos lutando contra eles, somos também parte dessa sociedade, só que com nossas diferenças”

Texto: Negros (Anexo D)

“No decorrer do século XX, surgem inúmeros movimentos e entidades para defender os direitos da população negra e lutar por cidadania plena. Um dos grandes símbolos dessas manifestações é ZUMBI, o maior líder do Quilombo dos Palmares. O dia de sua morte, 20 de novembro, é transformado em Dia Nacional da Consciência Negra”

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma concordância entre ambos, visto que o MST defende, como já foi visto anteriormente, educação com/para valores humanistas e socialistas, dentre eles a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais e também o sentimento de dignidade humana, defende ainda vínculo orgânico entre educação e cultura; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.

Nos textos em que se discutiu sobre leitura, escrita e produção textual, pôde-se perceber que era recorrente o questionamento sobre a importância da leitura, escrita na vida do ser humano, na perspectiva de torná-lo um cidadão crítico e com uma efetiva capacidade de ação diante do mundo. A transcrição de fragmentos desses textos deixou claro essa afirmação:

Texto: Ler para aprender (Anexo E)

“O que penso sobre a meta?

- Criar alunos leitores conscientes*
- Criar e despertar o hábito de ler*
- Desenvolver o senso crítico”*

Texto: Ler devia ser proibido (Anexo F)

“Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos pusessem a articular bem as demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista da sua liberdade”

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma lacuna entre ambos, visto que

dentre os princípios defendidos pelo MST não se encontra uma referência à leitura, escrita e produção textual como suportes para uma atitude crítica do educando diante do mundo.

Nos textos em que se discutiu sobre questões metodológicas e questões sobre aprendizagem, pôde-se perceber que era recorrente o questionamento sobre uma prática educativa que incentivasse o aluno na construção do conhecimento, visando assumir uma postura crítica diante do mundo. A transcrição de fragmentos desses textos deixou claro essa afirmação:

Texto: As intervenções (Anexo G)

“Apresentar as atividades de uma maneira que incentive os alunos a darem o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos”

“A intervenção direta do professor durante as atividades, evidentemente, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Entretanto as atividades devem ser propostas com desafios, devem colocar um problema real a ser resolvido para que, na tentativa de solucionar, os alunos ponham em jogo tudo que sabem sobre o conteúdo da tarefa”

Texto: Como fazer o conhecimento do aluno avançar

“Soluções de aprendizagem para o aluno avançar: os alunos precisam por em jogo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar”

“O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sócio-cultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social”

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma concordância entre ambos, visto que o MST defende, na sua proposta, relação entre prática e teoria; a realidade com base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis.

Com Relação à análise dos textos voltados para uma efetiva aplicabilidade pedagógica para com os educandos, pôde-se como categoria recorrente a preocupação na construção de projetos sobre a leitura, escrita, produção textual a serem desenvolvidos com os educandos. A transcrição de fragmentos desses textos deixa claro essa afirmação:

Texto: *Projeto Pedagógico “Pequena Enciclopédia”*

Texto: *Projeto de Poesia* (Anexo H)

Ao se fazer uma comparação entre esses textos e os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST, pôde-se perceber uma lacuna entre ambos, visto que dentre os princípios defendidos pelo MST não se encontra uma referência a uma prática leitora a ser desenvolvida com os educandos.

IV.1.3 Síntese dos resultados da análise documental

Após análise dos documentos utilizados no planejamento pedagógico das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung foi possível inferir que a maioria dos textos utilizada especificamente para a formação dos educadores apresentavam categorias recorrentes concordantes com diversos princípios defendidos pelo MST.

Assim, após a explicitação dessas categorias no item anterior e suas identificações com relação aos princípios, pôde-se perceber que vários deles foram contemplados nos textos, apesar de não constar em nenhum desses textos uma abordagem direta sobre a prática educativa defendida pelo movimento.

Os pressupostos identificados foram: educação com/para valores humanistas e socialistas, dentre eles: o cultivo do afeto entre as pessoas; o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética; a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais de raça, de gênero, de estilos pessoais; sentimento de indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana; vínculo orgânico entre educação e cultura; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; relação entre teoria e prática; realidade como base na produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis.

Percebeu-se, também, que tanto nos textos voltados para a formação dos educadores, quanto nos de efetiva aplicabilidade pedagógica discutiu-se a importância da leitura, escrita, produção textual na vida do educando, enfim, o desenvolvimento de uma

prática leitora. Quanto a esta categoria, não foi possível identificá-los como contidos nos princípios elaborados pelo MST.

IV.2. Observação das práticas educativas das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung

Ao explicitar a operacionalização desse instrumento no Capítulo III do presente trabalho, esclareceu-se que a pesquisa de campo buscou abarcar uma compreensão generalizada da dinâmica da prática educativa dos professores a partir de três perspectivas: conteúdos abordados, aspectos metodológicos e percepções sa relação professor/aluno. Assim, os dados obtidos são frutos desses focos de observação e foram analisados e interpretados à luz dos princípios filosófico-pedagógicos do MST.

IV.2.1 Observação das práticas educativas: conteúdos abordados

Ao observar a prática educativa das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung a partir dos conteúdos abordados pôde-se perceber que a professora da 1ª série realizou com os alunos várias atividades para desenvolver a escrita, essas atividades consistiam na cópia de receitas culinárias: pão de queijo, pudim de leite, bolo de milho

verde, posteriormente as receitas eram executadas pela professora com os alunos da classe, depois dos quitutes prontos, esses podiam comê-los.

A execução das receitas sempre trazia grande movimentação e expectativa para as crianças, pois ficavam ansiosas para apreciar o sabor dos quitutes.

Foram desenvolvidas pela professora da 1ª série algumas atividades de leitura individual com os alunos, a professora sempre percorria a sala ouvindo a leitura de cada aluno em tom baixo (a leitura era executada apenas para a professora), o livro utilizado era um livro didático de 1ª série, fornecido pelo Governo para as escolas públicas.

Numa aula de ciências, a professora discutiu sobre a importância da água na vida do homem e, conseqüentemente, relacionou essa importância diretamente às necessidades do assentamento. Explicou aos alunos sobre a necessidade de “tratar água”: o que vinha a ser água suja e água limpa; para tal usou um texto produzido pelos professores do assentamento (1ª a 4ª série) durante as reuniões de planejamento, desenvolveu também atividades de desenho relacionadas ao tema e fez uma colagem no mural sobre essa produção dos alunos.

Os desenhos dos alunos relacionados à temática acima na sua maioria indicavam as várias possibilidades da utilização da água no assentamento. Ex.: água sendo utilizada para molhar a plantação, para beber, para lavar roupas etc.

Quanto à professora da 2ª série realizou com os alunos uma atividade de Língua Portuguesa ligada à leitura e cópia de um texto. A atividade envolveu todas as crianças da classe.

O texto escolhido para ser trabalhado não fazia parte do livro didático da 2ª série, foi um texto escolhido pela professora, estava escrito na lousa. Texto:

Era uma vez uma árvore que amava um menino, e todos os dias, o menino vinha, juntava suas folhas e com elas brincava. Subia em seu grosso tronco, balançava-se com seus galhos e brincava de esconder.

Quando ficava cansado, o menino repousava à sua sombra fresquinha.

O menino amava a árvore profundamente e a árvore era feliz.

A atividade demorou para ser concluída, porque os alunos tiveram dificuldade para realizar a tarefa escrita, a cópia do texto acima.

Uma outra atividade desenvolvida estava associada ao encontro anual dos Sem-Terrinha²¹. Os alunos estavam sendo orientados sobre a maneira de participar do encontro que iria se realizar na cidade de Boa Vista do Tupim-BA com a participação de crianças de vários assentamentos próximos ao Beira-Rio.

A professora desenvolveu também uma atividade ligada à matemática, a qual consistia na contagem de grãos de milho que ela ia entregando às crianças, por fim, ela associou essa atividade ao plantio de milho no assentamento, ou seja, quantos grãos são suficientes em cada cova para que brote um pé-de-milho.

Já a professora da 3ª série realizou atividade em grupo de construção de texto a partir da história infantil de Rapunzel.

²¹ Encontros realizados a nível local, regional, estadual. Geralmente, dele participam crianças acampadas e assentadas. Essas mobilizações têm duração de 2 a 4 dias. Os objetivos são claros: fortalecer a troca de experiências; permitir que as crianças Sem-Terra se encontrem com outras, de outros assentamentos. São momentos fortes de discussão sobre os novos valores, o encontro tem caráter político.

Num primeiro momento, as crianças ouviram a professora narrar a história, posteriormente a sala foi dividida em pequenos grupos que receberam a tarefa de recriar uma outra história e escrevê-la a partir da original.

Essa atividade durou 2 dias consecutivos, ocupando, inclusive, todo o turno matutino.

A professora desenvolveu atividade de história na qual discutiu a importância e influência de personagens históricos na luta pela terra, dentre esses personagens citou Che Guevara, Mao-Tsé-Tung.

Por fim, a professora da 4ª série desenvolveu com os alunos várias atividades de produção de texto, dentre os textos produzidos estava o texto que deveria ser criado pelos alunos individualmente, sobre o natal. O texto deveria ser enviado para um amigo ou membro da família da criança. (Obs.: o texto não seria uma carta).

Desenvolveu, também, atividades lúdicas, dentre elas a interação do conto sobre o camaleão que abriu perspectivas para discussão com os alunos sobre a sinceridade. (Obs: os alunos já conheciam o conto, não foi distribuído naquele dia para as crianças, nem também foi escrito na lousa, por isso não se teve possibilidade de reproduzi-lo nesse trabalho).

IV.2.2 Análise das observações a partir dos conteúdos abordados

A professora da 1ª série, ao executar com as crianças a receita culinária que estava sendo utilizada para desenvolver a escrita, deixou transparecer a importância que o trabalho deve ter para a vida dos assentados. Pôde-se identificar com essa atitude que a professora buscou aliar educação e trabalho.

Como se pode olhar para os moradores do assentamento Beira-Rio e defini-los frente ao mundo em que vivem e no qual operam transformações? Uma das suas marcas é o trabalho expresso em todas as suas atividades enquanto modificadoras da natureza.

Ora, é nessa medida – enquanto forma de expressão humana – que o trabalho dignifica o homem. É um ato criador e de liberdade, já que o homem opera mudanças no mundo natural, e essas mudanças manifestam a sua humanidade.

Quando o trabalho não realiza a liberdade do homem no interior do social, o trabalho é pura exterioridade, alienação, imposição, retira a sua autonomia e elimina a sua criatividade.

Por isso entende-se a preocupação da educadora da 1ª série da escola Mao-Tsé-Tung em inserir nas suas práticas educativas a educação para o trabalho como instrumento privilegiado na construção social e, conseqüentemente, um ato político.

Ao se identificar, através da prática educativa da professora da 1ª série, essa preocupação em relacionar educação e trabalho, percebeu-se que a mesma corresponde ao princípio defendido pelo MST em seu Caderno de Educação nº 8 (1996) – Educação para o trabalho e pelo trabalho.

Essa mesma professora, ao transmitir um conteúdo de Ciências que tratava da importância da água na vida do homem, relacionou essa importância às necessidades do assentamento, pôde-se identificar nessa postura que os conhecimentos transmitidos na escola devem estar relacionados à realidade vivenciada pelo educando e devem ser úteis para se pensar essa realidade. Essa postura foi coerente com os princípios defendidos pelo MST em seu Caderno de Educação nº 8 (1996) que são: conteúdos formativos socialmente úteis; a realidade como base na construção do conhecimento.

A professora também utilizou a temática sobre água para desenvolver atividades ligadas à arte: confecção de desenhos, colagem desses desenhos em murais. Pôde-se identificar através da realização dessa atividade que a professora buscou despertar o desenvolvimento da capacidade artística do ser humano, incentivando-o a pensar esteticamente o mundo através da arte. O MST defende em seu Caderno de Educação nº 8 (1996) um princípio similar: vínculo orgânico entre educação e cultura.

Quanto à professora da 2ª série ao desenvolver a atividade de Língua Portuguesa: leitura e escrita de um texto que tinha como temática a relação entre uma criança e uma árvore (relação que ressaltava amor, respeito à natureza), deixou implícito que os conteúdos abordados devem estar relacionados à realidade dos seus alunos que moram no campo e sobrevivem a partir das relações que estabelecem com a natureza ao seu redor. Esse pressuposto identificado corresponde aos princípios defendidos pelo MST e elencados no Caderno de Educação nº 8 (1996): a realidade como base na construção do conhecimento e Conteúdos formativos socialmente úteis.

Ao desenvolver com os alunos uma atividade prática de orientação para a participação das crianças no encontro anual dos Sem-Terrinha deixou implícito que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem estar relacionadas à vida prática do aluno, devendo ser úteis na busca da consciência sócio-política que não chegará pelo acaso, mas pela prática de sua busca pelo conhecimento da necessidade de se lutar por ela. A prática educativa da professora está voltada para a possibilidade de formar cidadãos críticos e compromissados, buscando, assim, a consecução de objetivos sociais, ou seja, a educadora almeja inserir a educação diretamente na esfera política, a escolarização representa uma luta por significado e uma luta para se compreender as relações de poder. A reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto para ajudar os alunos no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios.

Assim, a prática educativa da professora da 2ª série orienta-se por diversos pressupostos defendidos pelo movimento no Caderno de Educação nº 8 (1996): a realidade como base na construção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; educação para a transformação social; educação voltada para a formação integral da pessoa humana.

Por fim, ao observar uma atividade de matemática relacionada à contagem de grãos de milho e quantos seriam necessários para cada cova preparada para o seu plantio, pôde-se identificar a busca de se relacionar os conteúdos à realidade vivenciada pelo aluno, essa postura encontra correspondência com os princípios defendidos pelo movimento no seu Caderno de Educação nº 8 (1996): a realidade como base na construção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis.

Já a professora da 3ª série, ao desenvolver com os alunos atividade de História, na qual discutiu a participação e influência de personagens históricos, a saber, Che Guevara, Mao-Tsé-Tung, na luta pela terra, deixou implícito um princípio que guiou sua prática educativa que pode ser explicitado da seguinte forma: Conteúdos relacionados à realidade do aluno. De alguma forma, o educador deve ter compromisso com a formação de sujeitos capazes de desvelar o mundo ao seu redor, comprometendo-se, concomitantemente, na práxis, com a ação e reflexão sobre esse mundo. O homem deve poder ter a responsabilidade de construir-se, construindo o mundo através da ação pela qual transforma constante e criativamente a realidade histórico-social em que vive.

Esse pressuposto encontrou correspondência com os princípios defendidos pelo MST no Caderno de Educação nº 8 (1996): educação para a transformação social; relação entre a prática e teoria; conteúdos formativos socialmente úteis.

Enfim, a professora da 4ª série, ao desenvolver com os alunos atividades de produção textual, deixou implícita a importância de incentivar o aluno no sentido de se tornar um produtor de textos e um leitor autônomo, o educador não deve se deixar levar pela ilusão de que o aprendizado da leitura e da escrita vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar, identificou-se nessas atividades um pressuposto norteador da prática da professora da 4ª série: desenvolver no educando a capacidade de expressão através da escrita. Esse pressuposto identificado não encontra correspondência com os princípios elaborados pelo MST no seu Caderno de Educação nº 8 (1996).

IV.2.3 Síntese dos resultados da observação: ponto de vista cognitivo

Após análise dos dados apresentados através das observações realizadas (conteúdos abordados), pôde-se identificar alguns pressupostos norteadores da prática dos educadores. Muitos pressupostos identificados apresentaram consonâncias com os princípios elaborados pelo MST.

Segue-se um resumo dos pressupostos identificados através da análise interpretativa das práticas das educadoras, correlacionados com os princípios elaborados pelo movimento.

**QUADRO IV.2 – Pressupostos Identificados/Correspondência - MST:
Conteúdos Abordados**

Professora da 1ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Aliar educação e trabalho	- Educação para o trabalho e pelo trabalho.
b) Conhecimentos transmitidos devem estar ligados à realidade do aluno	- A realidade como base na construção do conhecimento; - Conteúdos formativos socialmente úteis; - Relação entre prática e teoria.
Professora da 2ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Conhecimentos transmitidos devem estar relacionados à realidade do aluno	- Relação entre prática e teoria; - A realidade como base na construção do conhecimento; - Conteúdos formativos socialmente úteis.
b) Busca da consciência sócio-política	- A realidade como base na construção do conhecimento; - Conteúdos formativos socialmente úteis; - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; - Educação para a transformação social; - Educação voltada para a formação integral da pessoa humana.
Professora da 3ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Conhecimentos transmitidos devem estar relacionados com a realidade do aluno	- Educação para a transformação social; - Relação entre prática e teoria; - Conteúdos formativos socialmente úteis.
Professora da 4ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Desenvolver a capacidade de expressão através da escrita	- Não há correspondência.

IV.2.4 Observação das Práticas educativas: aspectos metodológicos

Ao observar as práticas educativas das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung a partir dos aspectos metodológicos pôde-se perceber que a professora da 1ª série realizou com os alunos várias atividades de leitura e escrita. De modo geral, a atividade escrita foi desenvolvida de forma individualizada, os educandos, em suas carteiras, copiavam as receitas que estavam escritas no quadro-negro.

As atividades de leitura foram realizadas de forma solitária, porque a professora se dirigiu a cada aluno individualmente, para que as desenvolvessem. Nesses momentos, pôde-se notar que não havia uma interação maior com o restante da classe, ficando os alunos bastante inquietos, pois não se sentiam enquadrados na atividade.

Em outros momentos, quando se propôs a realizar atividades mais coletivas (colagem, execução de receitas), houve uma maior participação interativa da classe.

Quanto à professora da 2ª série, buscou a interação da classe para a realização das tarefas propostas.

A preparação do encontro dos Sem-terrinha constituiu-se em momentos de construção de atividade coletiva que primou pela integração dos alunos para a efetiva atuação no evento anual.

A professora desenvolveu as atividades propostas sempre na perspectiva de incentivar a reflexão dos alunos para as respostas dadas, mesmo tratando-se de aula expositiva.

Já a professora da 3ª série mostrou uma preocupação muito grande em desenvolver atividades em grupo com a participação de todos os alunos, nessas atividades incentivou os alunos a usarem a criatividade para a execução das tarefas propostas. Trabalhou também com aula expositiva e reflexão crítica sobre tema exposto.

Enfim, a professora da 4ª série ministrou atividades individuais, mas buscou desenvolver a capacidade interpretativa dos educandos e fez desse recurso metodológico uma prática constante.

IV.2.5 Análise das observações a partir dos aspectos metodológicos

De modo geral, as práticas metodológicas empregadas pela professora da 1ª série para desenvolver os conteúdos abordados não encontraram ressonância nos princípios do MST. Em muitos momentos pôde-se observar que a educadora optou por métodos individualizados que dificultavam a interação dos grupos, ao invés do desenvolvimento de uma prática educativa construída pela combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, defendida no Caderno de Educação nº 8 (1996) do MST.

Também, de modo geral, as práticas metodológicas empregadas pela professora da 2ª série – interação, reflexão, atividade coletiva – para desenvolver os conteúdos abordados, encontraram ressonância nos princípios estabelecidos pelo MST no Caderno de Educação nº 08 (1996), a saber: processos pedagógicos coletivos e individuais; auto-

organização dos/das estudantes; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; relação entre teoria e prática.

Quanto à professora da 3ª série, de modo geral, as práticas metodológicas empregadas – atividades em grupo, incentivo à criatividade, reflexão – para desenvolver os conteúdos abordados, encontraram ressonância nos princípios estabelecidos pelo MST, Caderno de Educação nº 08 (1996). Pôde-se destacar entre eles: combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.

Quanto à professora da 4ª série, de modo geral, as práticas metodológicas empregadas pela professora para desenvolver os conteúdos abordados encontraram ressonância nos princípios estabelecidos pelo MST. Pôde-se destacar entre eles: vínculo orgânico entre educação e cultura.

IV.2.6 Síntese dos resultados da observação: ponto de vista metodológico

Após análise dos dados coletados através das observações realizadas (aspectos metodológicos), pôde-se resumir os pressupostos norteadores da prática dos educadores em consonância com os do MST e os discordantes também:

QUADRO IV.3 – Pressupostos Identificados/Correspondência - MST: Aspectos Metodológicos

Professora da 1ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Práticas metodológicas individualizadas	- Não há correspondência.
Professora da 2ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Interação, reflexão, atividades coletivas	- Processos pedagógicos coletivos e individuais; - Auto-organização dos/das estudantes; - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; - Relação entre teoria e prática.
Professora da 3ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Atividades em grupo, incentivo à criatividade, reflexão	- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais; - Vínculo orgânico entre processos políticos e individuais.
Professora da 4ª série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Desenvolver a capacidade interpretativa dos educandos	- Vínculo orgânico entre educação e cultura.

IV.2.7 Observação das práticas educativas: percepções da relação professor/aluno

Ao observar a prática educativa dos educadores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung a partir das percepções da relação professor/aluno pôde-se perceber que a professora da 1ª série estabeleceu com os alunos um relacionamento sem grandes arroubos de carinho. O reclamar com as crianças, algumas vezes utilizou-se de tom ríspido e uma certa impaciência no cotidiano da sala de aula, e os alunos, às vezes, ficaram impacientes com a situação.

Quanto à professora da 2ª série mostrou-se sempre muito afetiva e compreensiva com todos. O ambiente criado na sala de aula foi de tranqüilidade.

Já a professora da 3ª série estabeleceu com os alunos um relacionamento sem grandes arroubos de afetividade, porém não os destratou.

Por fim, a professora da 4ª série procurou sempre desenvolver um ambiente harmônico e afetivo entre os educandos, ressaltando o valor da amizade.

IV.2.8 Análise das observações a partir das percepções da relação professor/aluno

A professora da 1ª série estabeleceu com as crianças uma relação um pouco ríspida e um tanto impaciente, houve então discordância entre a sua prática e a almejada pelo MST (Caderno de Educação nº 8, 1996).

Já a professora da 2ª série desenvolveu com as crianças uma relação afetiva, compreensiva e tranqüila, houve, então, uma correspondência entre esses pressupostos e o princípio defendido pelo MST no Caderno de Educação nº 08 (1996): Educação com valores humanistas e socialistas, dentre eles: o cultivo do afeto entre as pessoas, pois a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar e de ser educado.

Quanto à professora da 3ª série, não estabeleceu nenhum pressuposto ligado à afetividade que correspondesse aos princípios defendidos pelo MST, todavia não criou um ambiente de animosidade.

Por fim, a professora da 4ª série ao desenvolver com as crianças um ambiente harmônico e afetivo, ressaltando o valor da amizade, encontrou eco com o princípio defendido pelo MST no Caderno de Educação nº 08 (1996): educação com/para valores humanistas e socialistas, dentre eles: o cultivo do afeto entre as pessoas.

IV.2.9 Síntese das observações: percepções da relação professor/aluno

**QUADRO IV.4 – Pressupostos Identificados/Correspondência – MST:
Percepções da Relação Professor/Aluno**

Professora da 1ª Série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Tom ríspido, certa impaciência	- Não há correspondência
Professora da 2ª Série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Afetividade e compreensão	- Educação com/para valores humanistas e socialistas: o cultivo do afeto entre as pessoas.
Professora da 3ª Série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Não se percebeu relação carinhosa	- Não há correspondência
Professora da 4ª Série	
<i>Pressuposto identificado</i>	<i>Correspondência – MST</i>
a) Ambiente harmônico, afetivo	- Educação com/para valores humanistas e socialistas: o cultivo do afeto entre as pessoas.

IV.3 Entrevista semi-estruturada

No capítulo III, ficaram explicitados os caminhos metodológicos percorridos para a consecução das entrevistas com os educadores da Escola Mao-Tsé-Tung e também a técnica utilizada para a análise dos dados obtidos.

A partir das entrevistas semi estruturadas, pôde-se, num primeiro momento, definir o perfil das professoras atuantes na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung; em um segundo momento, levantou-se, através de categorias recorrentes, os principais pressupostos filosóficos e pedagógicos norteadores das suas práticas educativas.

IV.3.1 Perfil das professoras

Num primeiro momento, as entrevistas realizadas com as professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung possibilitaram traçar um perfil das educadoras. Assim, constatou-se que elas são formadas em Magistério a nível de 2º grau.

Quanto aos motivos que influenciaram na escolha da carreira, foi unânime a vontade que todas tinham de trilhar o caminho do exercício da prática educativa; o discurso das professoras deixou evidenciada essa vontade. A professora da 1ª série disse: *“sempre tive o sonho de ser professora, ensinar às crianças”*. É ilustrativa também a fala da professora da 4ª série quando disse: *“escolhi fazer o curso de Magistério por gostar da área de educação, mesmo antes de me formar já me interessava pela profissão”*.

Quanto à experiência profissional anterior à exercida na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, as professoras das 1ª, 2ª e 3ª séries já haviam lecionado antes; a professora da 4ª série nunca tinha tido a oportunidade de exercer a prática educativa. Os seus discursos são bastante ilustrativos ao narrar as experiências.

A professora da 1ª série disse: *“antes de me formar fiz estagio remunerado, depois através de concurso público já lecionava em uma escola de outro assentamento, não estava tão organizada quanto a Escola Mao-Tsé-Tung, as aulas eram dadas embaixo da lona e não tinha alojamento para professor”*; é interessante, também, a fala da professora da 3ª série que disse: *“já lecionava, fazia trabalho com meninos de rua na cidade Ruy Barbosa”*.

Com relação aos motivos que levaram as educadoras a ensinar na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, pôde-se perceber que não foi uma decisão pautada na vontade própria da maioria delas, mas sim determinações alheias à vontade de cada uma. A fala da professora da 1ª série: *“após o concurso público não fui logo mandada para a Escola Mao-Tsé-Tung, somente depois de trabalhar num assentamento que não tinha alojamento para professor fui transferida para essa escola”*; e da professora da 2ª série: *“nomeação através de concurso público”* são elucidativas.

Quanto à professora da 4ª série, havia o desejo de trabalhar na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung. É interessante a sua fala: *“vou começar do princípio Em 1998, a fazenda estava sendo ocupada, eu não era formada ainda, a minha irmã estava acampada aqui, eu vinha vê-la e observava o jeito das pessoas que estavam aqui, os seus anseios, achava tudo*

diferente, estava sempre observando o estilo de vida das pessoas, morando em barracas²² perto do rio (eu não morava aqui, morava em Marcionílio de Souza²³ e ainda residio lá). Numa dessas visitas, encontrei um agrônomo que era militante do MST e estava organizando o movimento ali, e ele me convidou para vir trabalhar no assentamento depois que me formasse, disse a ele que poderia ser, pois sempre procurei isso na minha vida, uma educação voltada para o povo, que eu ajudasse a construir e não uma rotina de sala de aula visando apenas a transmissão de conteúdo. Me formei e soube da notícia que haveria um concurso em Boa Vista do Tupim; a escola municipal Mao-Tsé-Tung pertence a Boa Vista do Tupim. Quando fiz minha inscrição para o concurso e até depois de já ter feito o concurso achava que não passaria, que não tinha experiência, estudei em escola pública, não tinha base, mas passei, saiu no Diário Oficial, a minha classificação foi a 23ª. Pedi para ser lotada na Escola Mao-Tsé-Tung. Comecei a trabalhar, a escola Mao-Tsé-Tung estava sendo inaugurada”.

Em síntese, tomando-se por base o processo da análise de conteúdo, pôde-se perceber que algumas categorias emergiram da fala das professoras e foram recorrentes. Todas as professoras têm a formação em Magistério a nível de 2º grau. Todas as professoras escolheram a profissão por vontade própria; somente duas professoras tinham experiência profissional remunerada anterior à atual e, na sua maioria, a nomeação para trabalhar na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung deu-se por designação da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim.

²² Nessa época, as casas das famílias que moram no assentamento ainda não tinham sido construídos.

²³ Cidade próxima ao assentamento.

IV.3.2 Análise do conteúdo das entrevistas das professoras

A análise do conteúdo das entrevistas das professoras foi efetivada a partir da análise de eixos temáticos.

IV.3.2.1 Eixo Temático I: Prática Educativa

Neste eixo temático I buscou-se analisar as entrevistas com as professoras a partir da relação que elas desenvolviam com o efetivo exercício de suas práticas educativas. Buscou-se saber sobre a capacitação realizada pelas professoras para exercerem as atividades, acompanhamento e planejamento das mesmas pela Coordenação Pedagógica da escola e pelo Setor de Educação do MST, relação com a Secretaria Municipal de Educação.

Assim, foi importante saber se elas receberam algum tipo de capacitação, treinamento para iniciarem as atividades docentes na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung. Foram unânimes em responder que não haviam recebido treinamento para iniciar as atividades, porém, na fala das professoras, ficou explicitado que elas participaram de reuniões pedagógicas para planejarem as atividades pedagógicas.

Algumas falas das professoras deixaram claras as assertivas acima, a professora da 1ª série disse que *“não houve capacitação, treinamento para iniciar as atividades aqui na escolal, mas sempre teve reunião pedagógica para discutir as atividades, criar projetos de*

leitura, de poesia”, e a professora da 4ª série reforçou a existência dos planejamentos semanais, disse ela: “não houve capacitação, mas a diretora montou toda a base de funcionamento, tinha que fazer planejamentos semanais, sempre se estava repensando em como adaptar conteúdos, pois a clientela era de uma área de Reforma Agrária, clientela especial. Nós pesquisávamos, líamos os parâmetros curriculares para adaptar os conteúdos e ver o que era interessante levar para a sala de aula. Não queríamos trabalhar a história factual, mas a história do aluno, de onde ele veio até chegar no acampamento. Gosto do trabalho que faço, estou feliz”.

Procurou-se saber sobre o acompanhamento e planejamento da prática educativa das professoras pela coordenação da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, foram unânimes em dizer que existiram acompanhamento e planejamento semanais das atividades a serem desenvolvidas. A diretora da escola, que também assumia a função de coordenadora pedagógica, realizava as reuniões com a participação das professoras. Emergiu da fala das professoras que nessas reuniões não se discutia a proposta de educação do MST. A professora da 2ª série disse que *“a diretora acompanha o trabalho das professoras, discute os parâmetros curriculares, desenvolve projetos da Secretaria de Educação de Boa Vista, desenvolve o Projeto Chapada, ligado à leitura, mas não se fala do MST”*. A professora da 4ª série corroborou a fala anterior, ela disse: *“quando comecei a trabalhar aqui não estava por dentro de como seria a prática, pois deveria ser uma prática nova, diferente, voltada para o público daqui. Existe um problema: tinha o livro didático e o livro didático não é confiável, passa certa ideologia que pode ser positiva ou negativa, uma ideologia voltada para a classe dominante que não atende à classe dominada, ele tem que ser criticado,*

muitas vezes ele está fora da realidade dos alunos. Cheguei a fazer uma etapa do curso Pedagogia da Terra que o MST ministra no Espírito Santo, não pude concluir, pois era longe, muito gasto. A diretora acompanha o trabalho desenvolvido aqui, busco uma prática voltada para a realidade do aluno, mas não se discute o MST”.

Quanto à relação das professoras com a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim, todas responderam que não tinham muito contato com o órgão municipal, contudo sempre que eram convidadas a participarem de algum treinamento, estavam presentes. Por fim, quanto ao acompanhamento da prática educativa das professoras por parte do Setor de Educação do MST, todas responderam que não existia um acompanhamento das suas atividades por parte do MST. A professora da 3ª série disse que *“existe uma coordenadora do movimento na região, mas quase não vem ao assentamento e quando vem não discute conosco sobre educação”*, e a professora da 4ª série argumentou que *“não existe um trabalho integrado com o movimento”*.

Ao se fazer uma síntese dos dados do eixo temático I de entrevistas, pôde-se perceber algumas categorias recorrentes na fala das professoras.

A maioria das professoras não recebeu capacitação, treinamento específico para iniciar as atividades docentes na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

A maioria das professoras teve um acompanhamento efetivo das atividades desenvolvidas, mas não se discutiu uma prática integrada com o MST.

IV.3.2.2 Eixo Temático II: Conteúdos abordados, livros didáticos utilizados, relação professor/aluno

Nesse eixo temático II buscou-se abordar quais conteúdos que as professoras consideravam importantes para serem trabalhados com os alunos, qual a relação que elas estabeleciam com os livros didáticos existentes e, como eram estabelecidas as relações professor/aluno.

Com relação aos conteúdos considerados importantes para serem trabalhados com os alunos, foram unânimes em afirmar que os conteúdos trabalhados deveriam estar relacionados com a realidade dos alunos, especialmente a realidade dos alunos assentados, ou seja, temas ligados à importância da água, datas comemorativas relacionadas ao Assentamento Beira-Rio, temas ligados à vida na roça.

Para ilustrar essas opiniões, a fala da professora da 4ª série foi muito significativa, disse ela: *“a minha prática é voltada para trabalhar com a realidade dos alunos, a questão do corpo, pois são alunos carentes, carentes de leitura, de amor, de tudo. Os alunos não têm o hábito de ler, quem mais lê é o aluno da classe dominante, nós temos nos desafiado com essas questões. Os autores que nós sabemos: na parte cognitiva, escrita, Vygotsky e Piaget; na avaliação, Luckesi e; na prática mesmo, Paulo Freire”*.

Quanto à relação com os livros didáticos, todas as professoras afirmaram que utilizavam os livros didáticos para consulta, pesquisa, esses livros eram adaptados para a realidade dos alunos, os alunos não tinham acesso a esses livros, as professoras elaboravam textos para trabalhar com as crianças e os livros forneciam subsídios teóricos, quando adaptados à realidade do assentamento.

A professora da 3ª série ilustrou muito bem o que foi colocado no parágrafo anterior, disse ela: *“o aluno não tem acesso ao livro didático, nós utilizamos o livro para pesquisa e para ajudar na elaboração de textos para as crianças”*.

No que se refere à relação professor/aluno, todas as professoras defenderam uma relação pautada no carinho e respeito para com os alunos. Disse a professora da 2ª série: *“relação de carinho, são alunos carentes de muito amor, pois as dificuldades no assentamento são muitas”*.

Ao se fazer uma síntese dos dados do eixo temático II de entrevistas pôde-se perceber algumas categorias recorrentes na fala das professoras. Todas as professoras reconheceram a importância de trabalhar com conteúdos referentes à realidades dos alunos e, também, todos utilizaram os livros didáticos para pesquisa e elaboração de novos textos a serem utilizados em sala de aula. Quanto à relação professor-aluno, também foi unânime a recorrência de categoria que designou respeito e carinho para nortear a relação educador/educando.

IV.3.2.3 Eixo Temático III: Pressupostos pedagógicos orientadores da prática educativa das professoras, proposta educativa defendida pelo MST, avaliação da proposta educativa defendida pelo MST.

O eixo temático III abordou quais eram os pressupostos pedagógicos orientadores da prática educativa das professoras, a proposta educativa defendida pelo MST e a avaliação dessa proposta pelas professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Quanto aos pressupostos pedagógicos orientadores da prática educativa das professoras, as mesmas forma unânimes em estabelecer alguns pressupostos: trabalhar a partir da realidade do aluno; respeito e solidariedade ao aluno. A professora da 4ª série ilustra bem o questionamento ao dizer: *“trabalhar a realidade do aluno, respeito e solidariedade por todos”*.

Quanto à proposta educativa defendida pelo MST, três professoras não a conheciam, mas argumentaram que mesmo não conhecendo as idéias educativas do movimento tentavam realizar um trabalho voltado a dar conta da realidade dos assentados. Quanto a professora da 4ª série, que conhecia a proposta, disse: *“a proposta do MST defende uma prática voltada para a realidade dos assentados, sei também que o coletivo nacional do MST produz cartilhas para orientar a prática educativa, a cartilha é para orientar, não é uma receita”*.

Quanto à avaliação da proposta defendida pelo movimento, três professoras não souberam avaliá-la por não conhecê-la; a professora da 4ª série, que a conhecia, disse: *“é uma proposta que valia a pena, era voltada para o aluno do campo”*.

Ao se fazer uma síntese dos dados do eixo temático III de entrevistas pôde-se perceber algumas categorias recorrentes na fala das professoras. A maioria das professoras defendeu que se deve trabalhar de acordo com a realidade dos alunos, a maioria das professoras não conheceu a proposta educativa defendida pelo MST e, a maioria, por não conhecer a proposta, não soube avaliá-la.

IV.3.2.4 Eixo Temático IV: Princípios utilizados pelo MST para orientar a prática educativa defendida pelo movimento, choque entre os princípios defendidos pelo MST e os defendidos pelas professoras

Nesse eixo temático IV buscou-se saber se as professoras conheciam os princípios utilizados pelo MST para nortear a prática educativa defendida pelo movimento e se esses princípios entravam em choque com os defendidos pelas professoras.

Quanto ao conhecimento dos princípios defendidos pelo MST, três professoras não os conheciam, já a professora da 4ª série já havia lido sobre os mesmos e disse que não os decorou, mas sabia que a educação deveria incentivar o coletivo e a prática educativa deveria estar voltada para a transformação da sociedade.

Ao serem questionadas sobre o choque entre os princípios do MST e os pressupostos defendidos por elas, três professoras disseram que não saberiam responder à pergunta, pois não conheciam os princípios defendidos pelo movimento. A professora da 4ª série disse que *“não existe choque entre os princípios defendidos pelo MST e os que eu*

defendo, pois defendo um país mais igualitário e a educação deve estar voltada para defender essa posição”.

Ao se fazer uma síntese dos dados do eixo temático IV de entrevistas pôde-se perceber algumas categorias recorrentes na fala das professoras. A maioria das professoras não conhecia os princípios defendidos pelo MST para nortear a prática educativa nos assentamentos e a maioria das professoras, por desconhecê-los, não souberam analisar se existiu ou não choque entre os seus pressupostos e os princípios do movimento.

Quanto à análise das entrevistas realizadas com as professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, as mesmas foram vistas pelo processo de análise de conteúdo.

Através desse processo, já explicitado no capítulo III do presente trabalho, foi possível identificar algumas categorias comuns que emergiram das fala das professoras e se tornaram recorrentes.

A partir dessas categorias recorrentes, foi possível identificar um pressuposto norteador da prática educativa de todas as professoras: *“trabalhar a realidade do aluno”*, esse pressuposto encontra eco na proposta de educação elaborada pelo MST. Caderno de Educação nº 8 (1996): a realidade como base na produção do conhecimento.

A partir da análise interpretativa das entrevistas, foi possível perceber que as professoras, na sua maioria, não tinham conhecimento da proposta de educação elaborada pelo MST e também não conheciam os princípios que norteiam a proposta, assim, a concordância de um pressuposto comum entre ambas as práticas foi, na verdade, uma coincidência em se comungar verdades semelhantes. As entrevistas reforçaram as afirmações acima, foi recorrente também o fato das professoras afirmarem que estavam

trabalhando em escolas de assentamento por nomeação oficial e que o planejamento pedagógico não era voltado para atender aos princípios estabelecidos pelo MST em seu Caderno de Educação nº 8 (1996), e sequer os mesmos eram discutidos.

CAPÍTULO V

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste último capítulo buscou-se integrar os dados e interpretar os resultados da pesquisa, articulando-os com o corpo de todo o trabalho.

V.1 Caminhos para a integração e interpretação dos dados

A interpretação dos resultados da pesquisa foi feita numa perspectiva ampliada, tentando-se integrar tudo o que foi proposto ao longo do trabalho investigativo, sem perder de vista a questão da pesquisa, os objetivos perseguidos para respondê-la e os referenciais teórico-metodológicos.

O estudo de caso realizado com os professores da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, localizada no assentamento Beira-Rio, pautado numa epistemologia qualitativa que primou pela compreensão do significado das práticas educativas dos professores respondeu à questão de pesquisa proposta ao atingir os objetivos buscados.

Os primeiros dados obtidos através da análise documental possibilitaram elencar e definir os princípios filosófico-pedagógicos elaborados pelo MST para direcionar a prática educativa nas escolas dos assentamentos. Esses dados consubstanciaram toda a análise e interpretação dos elementos adquiridos através dos textos trabalhados nas reuniões pedagógicas, das observações e das entrevistas.

No decorrer do processo investigativo, foi ficando claro que os princípios filosófico-pedagógicos do MST não apareciam de forma explícita e consciente como norteadores da prática das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Todavia, no processo de apresentação e análise dos dados foram identificados os pressupostos filosófico-pedagógicos surgidos a partir de elementos recorrentes que emergiram da análise documental, observações e entrevistas que permitiram, em primeiro lugar, identificar os pressupostos norteadores da prática das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung e, em seguida, verificar se esses pressupostos mantinham uma correspondência com os princípios defendidos pelo MST em seu Caderno de Educação nº 8 (1996) para guiar a prática educativa nos assentamentos.

Assim, a questão específica da pesquisa, delineada no Capítulo I e que perguntava se a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, situada no assentamento Beira-Rio, está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos do MST foi respondida de forma afirmativa.

Isso foi possível de ser identificado, a partir da compreensão de que a ciência aglutina grandes e diferentes aspectos, fruto da congregação de elementos que são partícipes do todo, deve ser construída dentro de uma perspectiva qualitativa e interpretativa reforçada pelo entendimento das inter-relações que vêm à tona a partir de um dado contexto.

Assim, os dados apresentados no Capítulo IV possibilitaram identificar pressupostos filosófico-pedagógicos norteadores da prática dos educadores, esses

pressupostos encontraram ressonância nos princípios elaborados pelo MST e respaldo teórico com os conceitos firmados no Capítulo II.

No Capítulo II deste trabalho, o referencial teórico apontou para a conceituação do termo princípio, buscando-se defini-lo como fundamento de um processo qualquer, Abbagnano (1982). Assim, identificar os pressupostos que nortearam a prática das educadoras e concomitantemente verificar sua correspondência com os princípios do MST é compreender que os fundamentos luminares de ambos mantêm um grau de coerência, buscando uma prática educativa articulada com a totalidade da organização social, onde os processos de ensino se ligam aos demais processos sociais, Brasileiro (1987); discussão travada no Capítulo II do presente texto.

Assim, os documentos utilizados para o planejamento pedagógico da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, na sua maioria, buscavam desenvolver, tanto nos educandos quanto nas educadoras, a tomada de consciência e atitude crítica necessárias à compreensão do mundo e ação no meio social no qual se vive, percebendo a escola, segundo Mello (1983), como produto das atividades historicamente condicionantes dos homens, podendo, então, ser transformada.

Dentre os textos utilizados para o planejamento das atividades pedagógicas, havia textos que discutiam o papel da mulher, do índio, do negro na sociedade brasileira; a discussão sobre esses temas é importante porque permite vislumbrar a natureza dialética da educação, que mesmo em condições desfavoráveis de dominação possibilita brechas que podem florescer, na prática social, no espaço de luta da escola, uma educação para atender aos anseios de determinados setores sociais. Cury (1992) enfatiza que a educação pode

funcionar no sentido de aflorar a consciência crítica, postura perseguida pelas educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Quanto à prática educativa das professoras, a mesma buscou transmitir conteúdos ligados à realidade dos alunos, desenvolver a consciência sócio-política, florescer a interação, a execução de atividades coletivas. Essa postura configurou-se na busca de uma concepção sociológica educacional progressista, tornando a escola um local onde é possível lidar com as contradições e problematizar a realidade.

Assim, no Capítulo II desse trabalho, Snyders (1981) diz que é preciso descobrir nas relações cotidianas da escola sua dimensão progressista, ou seja, a escola para o homem do campo deve falar dele mesmo, do seu tempo, do seu mundo, de suas lutas.

Para tal, as educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung foram unânimes em defender uma prática educativa relacionada à realidade dos alunos assentados. Segundo Libâneo (1982), a prática educativa deve estar associada às lutas das camadas populares e o professor deve estar preparado para conduzi-la de tal forma que possa preencher as exigências de transformação da sociedade.

Essa dimensão progressista da prática educativa é defendida tanto pelas educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung quanto por Snyders (1981), que vai mais além e diz que essa dimensão progressista da prática educativa e da escola pode ser conquistada através da atuação dos movimentos sociais.

Isto posto, Sherer-Warren (1987) vê nos movimentos sócias a possibilidade de uma ação grupal para a transformação, sob a orientação de princípios valorativos comuns.

Nessa perspectiva, é importante que o MST, um dos mais importantes movimentos sociais da atualidade, no país, e que possui uma proposta educativa pautada por princípios condizentes com a luta que defendem (distribuição justa de propriedade fundiária no país, aliada à luta pela educação), possa atuar de forma mais efetiva na discussão junto a essas educadoras na busca de uma prática educativa mais consciente com relação aos princípios que o movimento defende, visto que ficou claro que ambos defendem idéias comuns, mas não sabem que comungam na mesma direção.

Durante toda a discussão teórico-metodológica que norteou o desfecho do trabalho, ficou explícito que a pesquisa seria referendada pelo marco qualitativo, isto posto é fundamental reafirmar que a resposta afirmativa à questão de pesquisa não foi dada a partir da quantidade de princípios correspondentes, mas na efetiva percepção que eles estavam presentes na prática das educadoras.

Assim, alguns princípios defendidos pelo MST e elencados através da pesquisa documental não encontraram correspondências na prática das educadoras, da mesma forma que o inverso também foi percebido, entretanto, essa percepção não diminui o grau de afirmação da questão proposta no Capítulo I.

V.2 Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos através do estudo de caso realizado com as professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung sobre as suas práticas educativas contribuem para o

avanço dos estudos na área, pois abordam a problemática da educação no âmbito do MST sob um ângulo até agora inexplorado pela produção acadêmico-científica.

É fundamental, hoje, perceber que a prática pedagógica do MST tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas, todavia os resultados obtidos através desse trabalho investigativo contribuirão, preponderantemente, para o preenchimento de lacunas a nível científico e acadêmico sobre a educação no movimento.

Trabalhos científicos discutem, hoje, a educação no MST, inclusive investiga sobre os princípios elaborados pelo movimento para guiar a prática educativa nos assentamentos, esse trabalho avança na medida que tenta averiguar o grau de coerência desses princípios com os defendidos pelos professores nos assentamentos.

Neto (1999) em sua Dissertação apresentada à UNICAMP, *Sem-Terra Aprende e Ensina – Estudo sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*, investiga a forma como se organiza a educação no âmbito do MST.

Neto (1999) discorre sobre o surgimento e a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra; as escolas de formação e de educação no MST, levando-se em conta sua estrutura organizacional e ainda faz uma análise dos princípios e concepções de Educação no movimento. Diz o autor (1999):

O surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e a organização de suas próprias escolas – quer como lugar de formação de militantes, quer como forma de instruir (e educar) as crianças e os adultos, bem como de influenciar nas escolas onde os jovens estudantes que pertencem aos seus assentamentos ou acampamentos estudam – têm contribuído tanto para divulgar a luta do homem do campo como para demonstrar a importância da educação nesse segmento social. (p. 73)

Sobre os princípios educativos do MST diz o autor (1999):

Partindo do pressuposto segundo o qual a escola tradicional não corresponde às suas necessidades, o movimento reivindica uma educação de classe pensada, planejada e estruturada a partir dos princípios da classe trabalhadora do MST. (p. 76)

E ainda (1999):

Ao professor é atribuído o papel de criar condições para que os alunos tomem decisões cada vez mais acertadas e coerentes com a vida do assentamento e com os princípios do MST. (p. 113)

Assim, esse trabalho é um respaldo teórico às questões levantadas pela pesquisa de Neto (1999), no sentido de demonstrar que as educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung no assentamento Beira-Rio-Ba guiam suas práticas educativas por pressupostos que correspondem aos princípios elaborados pelo movimento.

Para o MST, o resultado investigativo da pesquisa realizada constitui-se num desafio a ser vencido, por um lado é fundamental, hoje, constatar-se que a prática idealizada pelo movimento encontra eco na proposta das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, por outro lado, a ressonância da proposta deve ocorrer de forma mais consciente, o que não acontece.

Cabe ao MST orientar os educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos nos caminhos trilhados pelo movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa última parte, faz-se uma retrospectiva sobre o trabalho, rememorando-se as diversas fases da pesquisa, por fim tece-se algumas críticas aos resultados obtidos que possibilitam alternativas para novas descobertas.

A problemática da pesquisa surgiu quando se tomou conhecimento da importância que o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra reputa à educação; segundo o movimento, a luta pela reforma agrária no Brasil vai além do seu objetivo principal, ou seja, uma distribuição mais justa e equitativa da propriedade fundiária no país. Envolve a luta por justiça social no sentido amplo, nela incluída a luta pela educação, por isso o MST vem tentando viabilizar uma prática educativa condizente com princípios norteadores elaborados pelo próprio movimento e que devem guiar a ação dos educadores das escolas em funcionamento nos assentamentos e acampamentos.

O MST desenvolve um trabalho de educação nos assentamentos e acampamentos que segundo Caldart (1997) abrange aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª séries e 50 escolas de 5ª a 8ª, o que significa cerca de 1880 professores e 40 mil alunos.

Dessa situação conjuntural, surgiu a seguinte pergunta: Se existe uma proposta de educação construída pelo MST para guiar a prática educativa dos professores das escolas existentes nos assentamentos, efetivamente esses professores guiam-se por essa prática?

Assim, a questão específica do presente trabalho foi firmada da seguinte maneira: A prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung, no assentamento Beira-Rio – BA, está orientada pelos princípios filosófico-pedagógicos do MST?

Para responder à questão de pesquisa foram traçados os objetivos do trabalho:

1. Identificar os pressupostos filosófico-pedagógicos que orientam a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung;
2. Avaliar em que medida a prática educativa das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung contribui à manutenção, e aprofundamento desses pressupostos filosófico-pedagógicos.

Foi fundamental nesse trabalho, num primeiro momento, situar o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra na conjuntura sócio-política do país.

Sabe-se que a distribuição agrária no Brasil é marcada por desigualdades e irregularidades desde a época colonial (século XVI a século XIX). A promulgação da Lei de Terras por D. Pedro II (1850) somente acirrou essas desigualdades, porque ao determinar que somente poderia ser considerado proprietário quem legalizasse sua propriedade nos cartórios e pagasse uma quantia em dinheiro para a Coroa Brasileira, não permitiu que aqueles que não tinham recursos financeiros legalizassem as terras que já possuíam ou viessem a adquiri-las mediante pagamento em dinheiro aos cofres públicos. O acesso do trabalhador à terra foi ficando cada vez mais difícil.

A Lei de Terras é assim um marco no surgimento de movimentos sociais no Brasil que preconizam a luta pela terra, luta essa que data do período colonial. Nessa época, os povos indígenas já brigavam na defesa de seus territórios.

No período de 1950 a 1964 surgiram vários movimentos camponeses organizados em entidades, dentre eles as ULTABs (União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país; as Ligas Camponesas na região Nordeste; o Máster (Movimento de Agricultura Sem-Terra), no Rio Grande do Sul; Ligas Camponesas no interior do Nordeste etc. Todos esses movimentos desenvolveram importante papel na luta contra o latifúndio.

A Ditadura Militar vai trazer um recrudescimento das lutas pela terra no país. Os movimentos sociais de camponeses que lutavam pela terra foram proibidos, muitos líderes perseguidos pelos militares e pelos latifundiários que agiam livremente.

Em meados de 1980, com o término da Ditadura Militar, ressurgiram os movimentos sociais dos camponeses e um forte debate em torno da luta pela terra. Dentre eles, um dos mais representativos movimentos sociais surgidos neste período foi o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, alvo desse trabalho investigativo.

Durante o delinear da problemática da pesquisa, já explicitada, foram surgindo conceitos que precisavam ser clarificados à luz da literatura pertinente para que fossem feitas as escolhas teóricas indispensáveis para a compreensão do debate em torno do problema. Nesse sentido, o referencial teórico da pesquisa norteou-se pela articulação de conceitos chave: as concepções de educação/escola, movimentos sociais, princípios, prática educativa, movimentos sociais.

Assim, buscou-se respaldo teórico em Ataíde (1995), Mello (1983), Snyders (1981), Cury (1992) para definir o conceito de educação/escola; de Ipfling (1974) e Abbagnano (1982), os conceitos sobre princípios; de Libâneo (1982 e 1992), Cury (1985) e

Brasileiro (1987), os conceitos sobre prática educativa; de Scherer-Warren (1978), o conceito de Movimentos Sociais.

Seguindo o curso dos trabalhos, foi traçado um caminho metodológico a ser trilhado, visando atingir os objetivos perseguidos. Optou-se por buscar guiar a pesquisa através de uma perspectiva qualitativa pela qual os dados obtidos foram analisados levando-se em consideração a interpretação que se fez sobre os mesmos.

Perseguindo uma abordagem qualitativa para o processo investigativo, escolheu-se o estudo de caso por se mostrar mais apropriado para responder ao problema proposto no Capítulo I, pois possibilitou retratar a prática das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung a caminho de uma interpretação em contexto.

Os procedimentos de pesquisa mais pertinentes para a obtenção dos dados foram a análise documental, observação e entrevista semi-estruturada. No Capítulo III eles foram conceituados e foi esclarecido de que forma seriam operacionalizados. Os dados obtidos através da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas foram analisados através do aporte teórico da análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2002); as observações foram analisadas a partir de três aspectos: conteúdos abordados, aspectos metodológicos e percepções da relação professor/aluno.

Com base nesse percurso metodológico, foi feita a análise dos dados presente no Capítulo IV.

Nesse capítulo foram apresentados os princípios filosófico-pedagógicos norteadores da prática educativa proposta pelo MST e presentes no Caderno de Educação nº 8 (1996), elaborado pelo movimento.

Os princípios ficaram explicitados da seguinte forma:

- 1- Princípios Filosóficos da Educação no MST: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para a formação integral da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação/transformação humana.
- 2- Princípios Pedagógicos da Educação no MST: relação entre a prática e a teoria; a realidade como base na construção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; atitude e habilidade de pesquisa.

Após a explicitação dos princípios acima, foi realizado o trabalho investigativo através da análise dos documentos utilizados nas reuniões pedagógicas dos educadores, das observações e das entrevistas semi-estruturadas. Nesse trabalho, foram identificados os pressupostos filosófico-pedagógicos que norteiam a prática dos educadores e a correspondência com os estabelecidos pelo MST.

Assim, após a análise realizada no item anterior, pôde-se perceber que os princípios estabelecidos pelo MST, na sua grande maioria, estavam guiando o trabalho educativo das professoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung.

Dos princípios elencados no Caderno de Educação nº 8 (1996) os seguintes estão presentes na prática das professoras: educação com/para valores humanistas e socialistas; vínculo orgânico entre educação e cultura; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; relação entre teoria e prática; realidade como base na produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; educação voltada para a formação integral da pessoa humana; educação para a transformação social; processos pedagógicos coletivos e individuais; auto-organização dos/das estudantes; vínculo orgânico entre processos políticos e individuais.

Os dados recolhidos após a análise interpretativa a que foram submetidos indicaram que os pressupostos que norteiam a prática educativa das educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung correspondem a muitos dos princípios elaborados pelo MST. Nessa perspectiva, a questão de pesquisa foi respondida de forma afirmativa. As entrevistas ajudaram a perceber, porém, que apesar da correspondência entre os pressupostos defendidos pelos professores e os princípios defendidos pelo movimento, os professores não têm um conhecimento elaborado da proposta de educação do MST.

Após ter feito um retorno sobre o caminho percorrido para a realização dessa pesquisa, é fundamental um olhar crítico sobre o trabalho efetuado.

O estudo realizado conseguiu penetrar na prática educativa de professores que atuam em área de assentamento, proporcionando um aval social para o MST, pois ao se interpretar que as práticas educativas desenvolvidas na localidade estão de acordo com o que propõe o movimento a nível de educação, percebe-se a consonância entre as propostas pedagógicas de ambas as partes, segundo a qual o ato de educar não se resume apenas à

transmissão de conhecimentos, mas que a educação no meio rural busca integrar o homem a esse meio.

Por outro lado, é importante que os integrantes do MST, principalmente aqueles ligados ao setor de educação, aprofundem as discussões sobre as formas de atuação junto aos educadores dos assentamentos e acampamentos para que se consiga a cada dia ampliar a aplicação, da forma mais consciente possível, de uma proposta que pode contribuir positivamente para o fortalecimento do movimento.

O trabalho realizado pode contribuir cientificamente para o avanço dos estudos na área; é recorrente hoje a importância que o MST reputa à educação, todavia averiguar se a proposta pedagógica do movimento efetivamente encontra ressonância entre os educadores que atuam em escolas localizadas nos assentamentos é um marco nas discussões científico-acadêmicas.

A pesquisa realizada apresentou limitações, o trabalho de campo foi efetuado em apenas uma escola, não sendo possível estabelecer comparações entre a prática educativa realizada na Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung e em outras instituições educativas localizadas em outros assentamentos, também não estava previsto nesse trabalho investigar a forma como os alunos dessa escola reagem à prática educativa que aí se materializa. Todas essas limitações são positivas se se pensar que elas abrem perspectivas para novos trabalhos. Inclusive uma nova questão de pesquisa já vem se materializando a partir de contato com as educadoras da Escola de 1º Grau Mao-Tsé-Tung e está ligada às representações sociais que esses educadores têm de suas práticas.

ANEXOS

ANEXO A - OS DEZ MANDAMENTOS DAS RELAÇÕES HUMANAS

Os dez mandamentos das Relações humanas

1. Fale com as pessoas. Nada há tão agradável e animado quanto uma palavra de saudação.
2. Sorria para as pessoas. Lembre-se que aconosmos 72 músculos para franzir a testa e somente 14 para sorrir.
3. Chame as pessoas pelo nome. A música mas soa para muitos ainda é ouvir o seu próprio nome.
4. Seja amigo e prestativo. Se você quiser ter amigos, se faça amigo.
5. Seja cordial. Fale e aja com toda sinceridade. Tudo que você fizer, faça com todo prazer.
6. Interesse-se sinceramente pelos outros. Lembre-se que você sabe o que sabe, porém você não sabe o que outros sabem. Seja sinceramente interessado pelos outros.
7. Seja generoso em elogiar, cauteloso em criticar.
8. Saiba considerar os sentimentos dos outros.
9. Recupere com a opinião dos outros.
10. Procure apresentar um excelente serviço. O que realmente vale em nossa vida é aquilo que fazemos para os outros.

ANEXO B – TEXTO “CANÇÃO DA AMÉRICA”

Canção da América

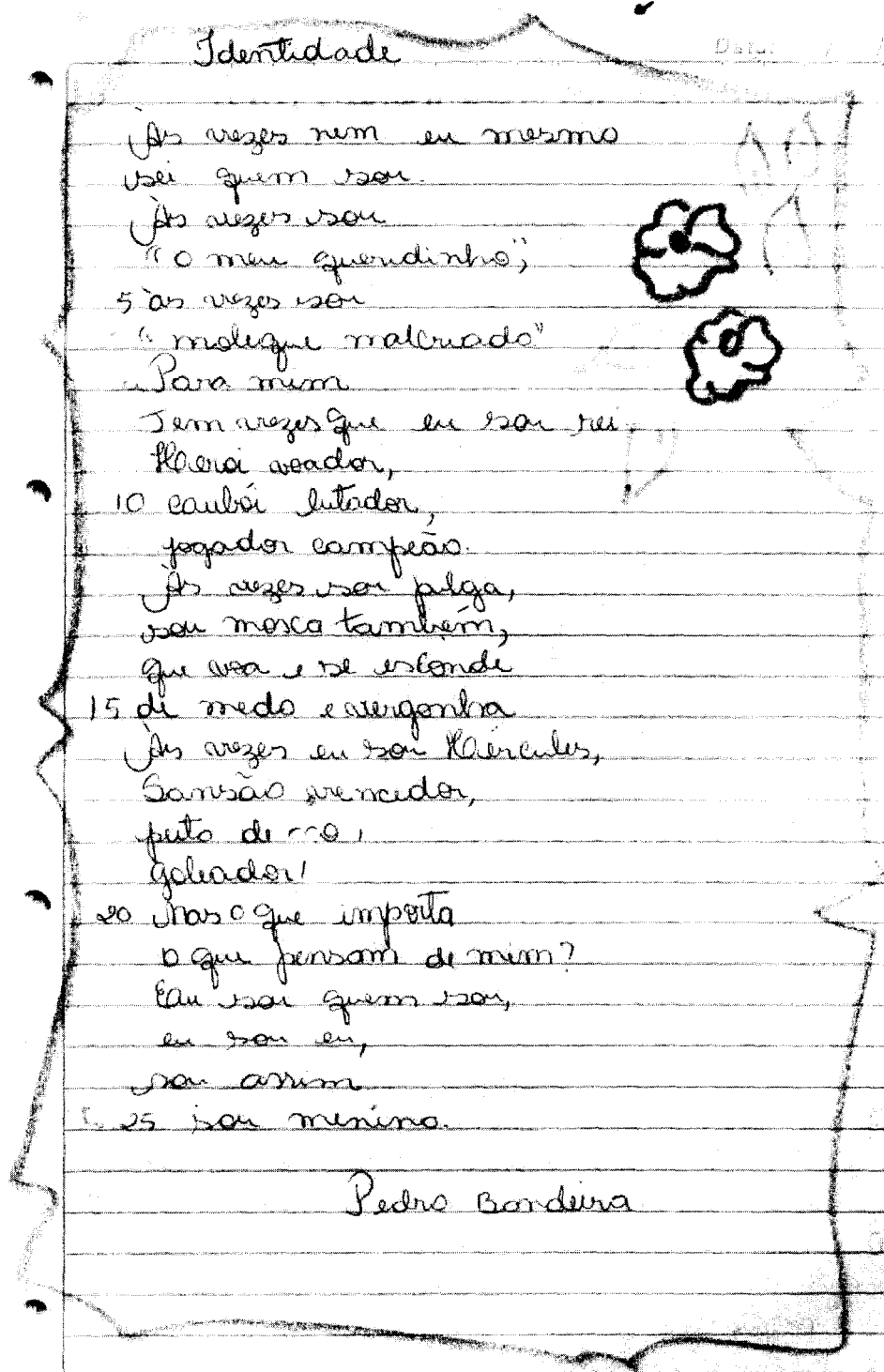
Milton Nascimento / Fernando Brandt

Amigo é coisa pra se guardar
debaixo de sete chaves
dentro do coração
assim falava a canção
que na América ouvi
mas quem cantava chorou
ao ver seu amigo partir
mas quem ficou no pensamento voou.
Com seu canto que o outro lembrou
e quem voou no pensamento ficou
com a lembrança que o outro cantou

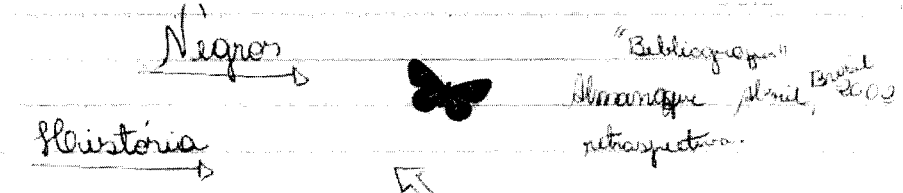
Amigo é coisa pra se guardar
do lado esquerdo do peito
mesmo que o tempo e a distância
digam não
mesmo esquecendo a canção
o que importa é ouvir
a voz que vem do coração

Pois seja o que vier
venha o que vier
venha o que vier
qualquer dia, amigo,
eu volto
a te encontrar
qualquer dia, amigo,
a gente vai se encontrar

ANEXO C – TEXTO “IDENTIDADE”



ANEXO D – TEXTO “NEGROS”



Os negros começam a ser trazidos para o Brasil em meados do século XVI para trabalhar como escravos. Conforme estimativas mais atuais, o total de africanos desembarcados oscila entre 3,5 milhões e 4 milhões. Durante mais de 300 anos, a mão-de-obra escrava constitui a principal força de trabalho no país e a base de toda a atividade econômica. A mais visível da resistência à escravidão são os quilombos - comunidade de escravos fugidos que tentavam sobreviver à margem da sociedade colonial. Além deles, outros conflitos expressam a luta contra a escravidão e levam ao movimento abolicionista. Os negros encontram dificuldade para integrar-se à sociedade brasileira após a abolição da escravidão. A reforma agrária e a educacional que os abolicionistas propõem não ocorrem, e o acesso dos negros à escola e a Terra sem trabalho no mercado de trabalho, há a concorrência com os imigrantes europeus.

No decorrer do século XX, surgem inúmeros movimentos e entidades para defender os direitos da população negra e lutar por cidadania plena. Um dos grandes símbolos dessas manifestações é Zumbi, o maior líder do quilombo de Palmares. O dia de sua morte, 20 de novembro, é transformado em Dia Nacional de Conselhos Negros.

ANEXO E – TEXTO “LER PARA APRENDER”

"Ler para aprender" 12.03.02

O que penso sobre a meta?


- Criar alunos leitores conscientes.
- Elaborar a pesquisa (ler p/ aprender)
- Levantar e despertar o hábito de ler.
- Desenvolver o senso crítico.
- Selecionar textos.

O que preciso encaminhar?

- Levantar a diversidade textual (textos dissertativo, notícia).
- Oferecer atividades que exigem pesquisa.

Textos

- informativos, situam-se nas Ciências naturais e sociais
- Notícias
- argumentação
- redação
- História
- Geografia



ANEXO F – TEXTO “LER DEVIDA SER PROIBIDO”

Ler devia ser proibido

Guilomar Grammont

A pensar a fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insofrito e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social. Não me deixam mentir os exemplos de Dom Quixote e Madame Bovary. O primeiro, cortado, de tanto ler aventuras de cavaleiros que jamais existiram, meteu-se pelo mundo afora, a crer-se capaz de reformar o mundo, quilha de ossos que mal sustinha a si e ao pobre Rodinante. Quanto à pobre Emma Bovary, tornou-se esposa inútil para fococas e bordados, perdendo-se em delírios sobre bailes e amores cortesãos.

Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, informado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade quotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-lo com cabnotas da imaginação.

Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer. Não experimentaria nunca o sumo Bem de Aristóteles: o conhecer. Mas pra que conhecer se, na maior parte dos casos, o que necessita é apenas executar ordens? Se o que deve, enfim é fazer o que dele esperam e nada mais?

Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com o homem crie atalhos para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido.

Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e patácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. Há horizontes para além das montanhas, há estrelas por trás das nuvens. Estrelas jamais percebidas.

É preciso desconfiar desse pendor para o absurdo que nos impede de aceitar nossas realidades cruas.

Não, não dêem mais livros às escolas. Pais, não leiam para os seus filhos podam levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente. Antes estivesse ainda a passear de quatro patas, sem noção de civilização, mas tampouco sem conhecer guerras, destruição, violência. Professores, não contêm histórias podem estimular uma curiosidade indesejável em seres que a vida destinou para a reposição e para o trabalho duro.

Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem as demandas, a fixar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista da sua liberdade.

O mundo já vai por um bom caminho. Cada vez mais as pessoas lêem por razões utilitárias: para compreender formulários, contratos, bulas de remédio, projetos manuais, etc. Observem as filas, um dos pequenos cancos da civilização contemporânea. Bastaria um livro para que todos se vissem magicamente transportados para outras dimensões, menos incômodas. É esse o tapete mágico, o pó de pitimpimpim, a máquina do tempo. Para o homem que lê, não há fronteiras não há correntes, prisões tampouco. O que pode ser mais subversivo do que a leitura?

É preciso compreender que ler para se enriquecer culturalmente ou para se divertir deve ser um privilégio concedido apenas a alguns, jamais aqueles que desenvolvem trabalhos práticos ou manuais. Seja em filas, em metrô, ou no silêncio da alcova. Ler deve ser coisa rara, não pra qualquer um. Afinal de contas, a leitura é um poder e o poder é para poucos. Para obedecer, não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão. Para executar ordens, a palavra é inútil.

Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias, tantos outros sentimentos. A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do outro. Sim, a leitura devia ser proibida.

Ler pode tornar o homem perigosamente humano.

ANEXO G – TEXTO “AS INTERVENÇÕES”

AS INTERVENÇÕES

➤ As intervenções pedagógica do professor durante as atividades

Intervenção não é só o que o professor faz durante as atividades, enquanto os alunos trabalham, mas também as decisões que tomam antes e depois, em função de seu conhecimento sobre o que eles sabem e de suas observações sobre como procedem ao realizar suas tarefas. Mas abordaremos as intervenções pedagógicas do professor durante as atividades, o que inclui a consigna e as orientações gerais relacionadas à realização do que é proposto.

Algumas dessas orientações gerais implicam em:

- Informar aos alunos o que se pretende com as atividades, de forma que sintam que o que fazem responde a algum tipo de objetivo/necessidades;
- Preparar – los antes de toda e qualquer mudança;
- Apresentar as atividades de uma maneira que incentive os alunos a darem o melhor de si mesmo e a acreditar que sua contribuição é relevante p/ todos;
- Criar um ambiente favorável a aprendizagem e ao desenvolvimento do auto-conceito positivo de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios.

Esse tipo de contexto de ensino aprendizagem é necessário, mas não garante nem substitui a intervenção direta do professor enquanto os alunos trabalham. Esse é um momento privilegiado não só para avaliar a adequação das propostas enquanto elas se concretiza como para fazer colocações que respondam as necessidades de aprendizagem dos alunos. É quando podemos oferecer informações, problematizar respostas ou procedimentos, orientar a ação...

É importante considerar que numa concepção construtivista, a problematização é um tipo de intervenção dos mais relevantes. Entretanto nesse tipo de situação, a atitude do professor é fundamental por três razões:

- Primeiro, se queremos que nossos alunos explicitem seus procedimentos, opiniões e idéias temos que saber lidar com eles, principalmente quando estão equivocados;
- Saber “dosar” o nível de desafios. Se acreditamos desafiador é aquilo que é difícil mas possível de resolver, temos que saber “o que o aluno aguenta”, sabendo o que ele já sabe e adequando o que ele ainda não sabe, facilitando o aluno a formar seus próprios conceitos;
- E por fim, é muito importante não perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico de uma proposta tradicional, nesse caso o professor pergunta para avaliar o que o aluno sabe e não para ajudá-lo a pensar. Se isso não estiver claro para eles, é possível que não compreendam as razões das perguntas que lhes são feitas e lidem mal com esse tipo de situação.

A intervenção direta do professor durante as atividades, evidentemente, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Entretanto as atividades devem ser propostas com desafios, devem colocar um problema real a ser resolvida para que, na tentativa de solucionar, os alunos ponham em jogo tudo que sabem sobre o conteúdo da tarefa. Sendo assim as atividades não basta ser interessante, mas sim precisa favorecer a construção do conhecimento.

ANEXO H - PROJETO DE POESIA

Projeto de Poesia

Objetivo Geral:

Conhecer a estrutura textual do poema, apropriando-se da sua funcionalidade.

Intervenção I:

Objetivo: Levantar o conhecimento prévio sobre o texto poético.

Orientações didáticas:

1. Entregar aos alunos, uma lista com os títulos de poemas de Cecília Meireles, e pedir que identifiquem o que conhecem para ser lido na sala.
2. Propor aos alunos que leia um poema que eles não conhecem.
3. Ler a biografia de Cecília Meireles.

Intervenção II:

Objetivo: Conhecer a estrutura textual do poema.

Orientações didáticas:

1. Leitura compartilhada - a professora lê e os alunos acompanham o poema "O Menino Azul".
2. Apresentar três poemas solicitar que confrontem e analisem a organização gráfica, a ideia central, o título de cada um.
3. Entregar um poema desmontado para o grupo estruturar.
4. Solicitar que encontrem o poema cujo título a pró irá ler.
5. Entregar a eles o poema "Uma palmada bem dada", para identificarem as palavras que rimam (em duplas)

Propor a produção coletiva de poemas a partir de modelos.

6. Escolher poemas para serem dramatizados, e apresentados no encerramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

Althusser, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1978.

Andrade, M. R. O. *O destino incerto da Educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo*. Campinas: Dissertação UNICAMP, 1993.

André, M. E. D. A. *Estudo de Caso: seu potencial na Educação*. Cad. Pesq. (49): 51-54, maio 1984.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

André, M. Ludki, M. *Pesquisa em educação; abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1998.

Ataíde, Y. D. B. *Educação, Sociedade e Diversidade Cultural*. IN *Revista da FAEEBA*. Salvador: UNEB, Nº 1, jan/jun, 1992.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70 LTDA, 2002.

Bogdan, R. e Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Um Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

Bogo, A. *Lições da Luta pela Terra*. SA: Memorial das Letras, 1999.

Bourdieu, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. *A Reprodução – Elemento para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Brasileiro, H. M. R. *As bases sociais da prática pedagógica no Brasil*. IN *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Edições da Universidade Estadual do Ceará, Nº 14, 285, 1987.

Caldart, R. S. *Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

Campos, M. M. M. *Escola e Participação Popular*. IN *Educação na América Latina: Teoria e Realidade*. (Felicía Reicher Madeira, Guiomar Namó de Melo – Coordenadores). São Paulo: Cortez, 1985.

Campos, R. C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

Cury, C. L. J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

Dagnino, E. (Org). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Damasceno, M. N. *Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: Dissertação UFC, 1990.

Dewey, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

Dillinger, M. *A pesquisa e o projeto de pesquisa*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1995.

Durkheim, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

Ellis, M. *Novo Dicionário de História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

Engels, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto: Afrontamento, 1975.

Fernandes, B. M. *Gênese do Movimento do MST*. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998.

Ferreira, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

Freire, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

Furtado, C. *Seca e Poder: entrevista com Celso Furtado*, entrevistadores: Maria da Conceição Tavares, Manuel C. de Andrade, Raimundo Pereira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1988 (Revista Ponto de Partida).

Geertz, C. *A interpretação das culturas*. New York: Basic Books, 1973.

Gohn, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

Gramsci, A. *Il Materialismo Storico*. Roma: Editori Riuniti, 1973.

Libâneo, J. C. *Democratização da Escola Pública; A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

Lüdke, M. e André, M. E. D. A. *Pesquisa na Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Mannheim, K. e Stewart, W. A. C. *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Cultrix, 1972.

Meksenas, P. *Sociologia da Educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

Mello, G. N de. *Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil*. ANDE: *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, ano 3, nº 6, 1999.

_____. *Educação: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Edusp, 1974.

Merriam, S. B. *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MST. *Princípios da Educação no MST*. Caderno de Educação nº8, São Paulo, 1996.

Neto, L. B. *Sem Terra – Aprende e Ensina. Estudo sobre as práticas educativas no movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas: Dissertação UICAMP, 1999.

Nisbett, J. e Watt, J. *Case Study*. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

- Patton, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publ, 1986.
- Pinto, Á. V. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- Richardson, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. SP: Atlas, 1989.
- Rudio, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. RJ: Vozes, 1990.
- Scherer-Warren, I. *Movimentos Sociais: um ensino de representação sociológica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.
- Snyders, G. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1981.
- Spósito, M. P. *Expansão do ensino, política populista e movimentos sociais*. FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1982.
- Stake, R. E. *The case study method in social inquiry*. Educational Resercher, 7,2, 1978.
- Stédile, J. P. *Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.
- Therrien, J. *Os movimentos sociais e a compreensão da escola no meio rural: um eixo de análise*. IN *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Edições da Universidade Estadual do Ceará, Nº 14, 2º S, 1987.
- Triviños, A. N. S. *A Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- Vieira, M. do P. de A. Peixoto, M. do R. da C. Khoury, Y. M. A. *A pesquisa em história*. SP: Editora Ática S.A., 1995.
- Warde, M. J. *Educação e Estrutura Social*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.