



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
POLO DE APOIO PRESENCIAL – JOÃO PESSOA - PB**

A INFÂNCIA EM ZUMBI: possibilidades de autogestão

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

JOÃO PESSOA – Pb

2015

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

A INFÂNCIA EM ZUMBI: possibilidades de autogestão

JOÃO PESSOA – Pb

2015



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
POLO DE APOIO PRESENCIAL – JOÃO PESSOA - PB**

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

A INFÂNCIA EM ZUMBI: possibilidades de autogestão

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como exigência para obtenção do título de pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Salgueiro

JOÃO PESSOA – Pb

2015

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

A INFÂNCIA EM ZUMBI: possibilidades de autogestão

Aprovada em 07 de dezembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilene Salgueiro
Orientadora

Profa. Dra. Tatiane Medeiros
Primeira examinadora

Prof. Me. Luciélío Marinho da costa
Segundo examinador

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L759i Lins, Lucicléa Teixeira.

A infância em Zumbi: possibilidades de autogestão /
Lucicléa Teixeira Lins. - João Pessoa, 2015.
50 f.

Orientação: Marilene Salgueiro.
Monografia (Graduação) - UFPB / Educação.

1. Escola - autogestão. 2. Educação do campo. 3. Gestão
escolar - crianças. I. Salgueiro, Marilene. II. Título.

UFPB/BC

*O vento experimenta o que vai
fazer com sua liberdade...*

João Guimarães Rosa

À todos(as) os camponeses(as) que lutam pelo acesso à educação de qualidade em seus contextos, e, por uma gestão participativa que por definição seja autogestionária.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo, e, por permitir que a cada dia eu escreva mais uma página de minha história;

A minha mãe, Judite Teixeira Lins e, meu pai, Eurico Teixeira Lins, pela educação e todo amor;

As minhas irmãs e irmãos;

À Profa. Dra. Marilene Salgueiro, pela orientação e conhecimento compartilhado;

Aos demais familiares, amigos e colegas;

A todos os(as) professores(as) do Curso de Pedagogia EAd/UFPB;

Meus agradecimentos, especialmente a todos(as) que fazem a Escola Zumbi dos Palmares que me receberam tão calorosamente e por tudo que me ensinaram;

Aos amigos e colegas professores(as) do departamento de educação do CCHSA/UFPB, campus III;

A professora Tatiana Medeiros e ao professor Luciélío Marinho pelas sugestões de fazer este trabalho melhor.

RESUMO

O objeto de interesse desta pesquisa pretende oportunizar e abrir o debate para a comunidade escolar acerca da autogestão e a necessária participação das crianças nas discussões da escola. Desafio esse que precisa ser mais pautado pela educação do campo de modo a ampliar o conhecimento produzido sobre esta temática. Assim, tem como principal objetivo Investigar na gestão da Escola Zumbi dos Palmares se há uma cultura escolar que promova a autogestão, seguindo os objetivos específicos; identificar as práticas de participação e de decisões das crianças na Escola Zumbi dos Palmares; e reconhecer nas atitudes das crianças o exercício da autogestão. A pesquisa *in locus* é a referida escola que localiza-se no assentamento Zumbi dos Palmares, zona rural do município de Mari - Pb. A abordagem teórica-metodológica deste estudo se caracteriza por ser uma Pesquisa Qualitativa, entendida em sua possibilidade de perceber e compreender a dinâmica entre mundo real e mundo dos sujeitos, apreendendo seus significados objetivos e simbólicos. Como fundamentação teórica se discutiu a autogestão a partir da pedagogia libertária enquanto concepção pedagógica que fundamenta uma práxis educativa voltada para a classe trabalhadora. É na pedagogia libertária que se encontram as primeiras concepções sobre a autogestão como categoria teórica e prática, agregadora de ideal pedagógico. Conclui-se a que há nessa concepção e prática da educação uma ação pedagógica capaz de criar uma vivência (cultura) coletiva e autogestionária, esforço de elaboração teórica e de uma práxis educativa comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, sem esperanças. Em síntese, uma educação emancipadora.

Palavras-chave: autogestão, infância, educação do campo

RESUMEN

El objeto de interés de esta investigación pretende proporcionar y abrir el debate para la comunidad escolar acerca de la autogestión y la participación necesaria de los niños en las discusiones escolares. Este desafío necesita ser guiado más por la educación rural de modo a ampliar el conocimiento producido sobre este tema. Por ello, tiene como objetivo principal investigar en la gestión de la Escuela Zumbi dos Palmares si existe una cultura escolar que promueva la autogestión, siguiendo los objetivos específicos; identificar las prácticas de participación de los niños y de toma de decisiones en esa escuela; y, reconocer en las actitudes de los niños el ejercicio de la autogestión. La investigación in locus es en la escuela que está ubicada en el asentamiento Zumbi dos Palmares, zona rural del municipio de Mari - Pb. El enfoque teórico-metodológico de este estudio se caracteriza por ser una Investigación Cualitativa, entendida en su posibilidad de percibir y comprender la dinámica entre mundo real y los sujetos, aprehendiendo sus significados objetivos y simbólicos. Como fundamento teórico, se discutió la autogestión basada en la pedagogía libertaria como una concepción pedagógica que subyace en una praxis educativa dirigida a la clase trabajadora. Es en la pedagogía libertaria que se encuentran las primeras concepciones sobre la autogestión como una categoría teórica y práctica, que es incorporada al ideal pedagógico. Se concluye que en esta concepción y práctica de la educación existe una acción pedagógica capaz de crear una vivencia (cultura) colectiva y autogestionaria, un esfuerzo de elaboración teórica y una praxis educativa comprometida, sobre todo, con la emancipación de las mayorías oprimidas, explotadas y subordinadas y sin esperanza. En síntesis, una educación emancipadora.

Palabras claves: autogestión, infancia, educación rural

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios da Educação do MST.....	38
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de educação
CNB	Câmara de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
INCRA	Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO À TEMÁTICA	13
1.1 Contextualização da pesquisa	13
1.2 Os percursos da pesquisa	15
1.2.1 Traçando caminhos	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Contextualização do conceito da autogestão na pedagogia libertária	17
2.2 Autogestão e gestão escolar: proximidades e distâncias	23
2.3 Modelos de gestão escolar e possibilidades de autogestão	26
2.4A Educação infantil: infância e práticas pedagógicas	28
3. AUTOGESTÃO NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES.....	31
2.5 A Educação do campo no contexto do MST	31
3.2 MST: perspectiva e afirmação de sua ação educativa	35
3.3 Pressuposto de gestão democrática nas escolas do campo	37
3.4 Caracterização da Instituição: a escola Zumbi dos Palmares	39
3.5 Infância, gestão e participação na Escola Zumbi dos Palmares	42
Considerações	46
Referências	48

1 INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

1.1 Contextualização da pesquisa

A infância na educação do campo, em seu sentido filosófico e prático, tem procurado por um modelo de escolarização que congregue o direito a educação de qualidade, a participação das crianças e da comunidade nas decisões do caminhar da escola, e o respeito à cultura e a identidade do campesino. Nesse sentido, se reconhece um forte desejo de avanço e mudança para o campo. Como se reconhecem essas especificidades de escolarização? como tem sido a mesma pensada na modalidade da educação infantil? Uma vez que existe no discurso da literatura acerca do tema, como podemos destacar, os trabalhos de Caldart, Molina, Arroyo, Vedramine, Souza e outros, a preocupação com a educação no sentido de formar a consciência acerca da participação e envolvimento dos campesinos nos processos democráticos deve ser evidenciada, portanto, como isso tem sido feito no contexto da formação/escolarização das crianças?

O contexto da escola é formado pela diversidade entre seus participantes e, por vezes, uns se sobrepõem a outros reproduzindo uma cultura hegemônica, a exemplo, dos brancos aos negros, dos homens as mulheres, da cidade ao campo, o que precisa ser imediatamente problematizado e dialogado.

Dessa forma é que esse estudo apropriando de nossa experiência como estagiária na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento Zumbi dos Palmares, zona rural do município de Mari-Pb, buscou compreender como podemos reconhecer a participação das crianças nas decisões da Escola Zumbi dos Palmares de modo a caracterizá-la como autogestionária. Essa foi a questão que norteou este estudo.

A Educação escolar no campo, nos últimos anos, vem sendo objeto de políticas públicas específicas, devido suas particularidades e demandas existentes na realidade social no campo brasileiro. Políticas conquistadas por organizações populares através de suas mobilizações, como é o caso da escola Zumbi dos Palmares conquistada pelo MST. No entanto o retrato das escolas localizadas no campo é ainda de muitas dificuldades.

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), divulgou o primeiro estudo que oferece um retrato abrangente da educação nos assentamentos de Reforma Agrária no Brasil. O estudo foi realizado em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os dados são referentes ao ano de 2004.

Este panorama demonstra extrema necessidade de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a população do campo, neste caso, nas áreas de Reforma Agrária, para que haja concretamente o atendimento ao princípio constitucional de Igualdade.

A Educação do Campo se insere neste contexto em suas diversas necessidades e especificidades, de caráter cultural e material. Contudo muitos desafios são enfrentados nessas escolas, a exemplo da insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados. Tudo isso provoca problemas de rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, currículos inadequados; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas do campo; predomínio de classes multisseriadas sem formação docente específica para essa atuação; elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

As escolas multisseriadas com único professor torna-se um desafio a ser superado pelas políticas públicas destinadas ao campo. A formação do docente para atender as múltiplas diversidades das crianças de uma sala de aula multisseriada, uma vez que esta escola têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade.

Na educação infantil, a pesquisa do Inep (2005), mostra que 96% das crianças até três anos (creche) estão fora da escola. Dentre as de quatro a seis anos, 53% não frequentam estabelecimentos de ensino. Das entre sete e dez anos,

95,7% estudam. Dessas, 92,5% estão nas séries iniciais. Na faixa etária de 11 a 14 anos, 94% estão na escola, mas só 45% nas séries finais do ensino fundamental (quinta à oitava série).

1.2 Os percursos da pesquisa

Esta pesquisa pretende oportunizar e abrir o debate para a comunidade escolar acerca da autogestão e a necessária participação das crianças nas discussões da escola. Desafio que precisa ser mais pautado pela educação do campo de modo a ampliar o conhecimento produzido sobre esta temática. Para tanto pretendemos atender aos seguintes objetivos:

Geral: Investigar na gestão da Escola Zumbi dos Palmares se há uma cultura escolar que promova a autogestão.

Específicos:

- Identificar as práticas de participação e de decisões das crianças na Escola Zumbi dos Palmares;
- Reconhecer nas atitudes das crianças o exercício da autogestão.

1.2.1 Traçando caminhos

Para responder a problematização e atingir os objetivos propostos, realizamos nossa pesquisa tendo por base uma análise teórica e pesquisa bibliográfica e documental. Foram estudados autores de relevância na discussão do tema proposto e identificados e analisados documentos e referências que possibilitaram um aprofundamento do referencial norteador de nossa investigação.

Para Samara (2007, p. 117-118) a pesquisa documental tendo como base o documento que pode ser definido amplamente a saber: são cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas

de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meio de comunicação. São ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte).

Essa diversidade de registros possibilita ao pesquisador a escolha de materiais que sejam úteis à construção e fundamentação de sua pesquisa. Em parceria com a pesquisa bibliográfica que tem por definição fazer, *a priori*, uma revisão da produção do conhecimento acerca do tema que se propõe estudar, constituem-se em fundamentos que corporificam e auxiliam na análise teórica.

Foi realizado ainda uma investigação *in loco*, tendo como base investigativa, a observação participante e a intervenção a partir dos projetos pedagógicos que foram desenvolvidos no decorrer dos estágios.

A respectiva proposta investigativa se caracteriza como uma Pesquisa Qualitativa, entendida em sua possibilidade de perceber e compreender a dinâmica entre mundo real e os sujeitos, apreendendo seus significados objetivos e simbólicos.

Esta abordagem teórico-metodológica, por não se pautar em padrões rígidos e estruturalmente fechados, facilita a relação entre pesquisador e objeto, bem como a apreensão dos diversos significados que corporificam o objeto em sua realidade como assinala Triviños (1987, p.123): “O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não”. Nesse sentido, torna-se imprescindível munir-se de técnicas de investigação, como as descritas acima, e de alguns entendimentos *a priori* para desenvolver a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização do conceito da autogestão na pedagogia libertária

Para discutir a autogestão, faz-se necessário entender a pedagogia libertária e/ou anarquista enquanto concepção pedagógica que fundamenta uma práxis educativa voltada para a classe trabalhadora. É na pedagogia libertária, ou anarquista, como também é conhecida, que se encontram as primeiras concepções sobre a autogestão como categoria teórica e prática, agregadora de ideal pedagógico.

A pedagogia libertária em seu arcabouço teórico e metodológico registra a possibilidade de concretização do conceito da autogestão, de modo que se reconhece, nos projetos sociais e em experiências escolares, a presença da autogestão, como princípio orientador de práxis, de concepções e de outro fazer pedagógico. Pelo prisma conceitual anarquista, a plena realização da autogestão só se daria quando as estruturas da sociedade fossem outras, em sua proposta, a do federalismo.

Hodiernamente, a autogestão tem sido tomada como pressuposto de várias experiências que se declaram participativas, solidárias e cooperativas. Essas experiências estão, mais precisamente, dentro de um campo de ação em movimento, que tem tomado corpo em alguns lugares do mundo e no Brasil, o que se denomina de Economia Solidária, Socioeconomia, Economia de Comunhão, Economia Solidária Popular, entre outras denominações. Mas a autogestão não se limita às experiências de Economia Solidária, porquanto está presente na organização das comunidades comunais, em projetos pedagógicos, em diferentes contextos históricos, na organização colegiada dos(as) trabalhadores(as) e nas propostas de sociedade sem opressor nem oprimidos.

A autogestão tem sido expressa em práticas de gestão, em que os próprios participantes de um determinado espaço, decida o que fazer. A autogestão, reúne, em sua construção, dois vocábulos, *autós* de origem grega, e gestão, que vem do latim. Numa tradução livre, poderíamos dizer que a autogestão é fundamentada na autonomia humana, no governo de muitos, autonomia expressa na coletividade.

Chevallard (1985), matemático francês que publicou um livro sobre transposição didática, obra sobre processo de ensino e aprendizagem, infere a possibilidade de se converter determinados conteúdos a serem ensinados, de modo a torná-los mais compreensíveis, ou seja, contextualizá-los. Isso torna possível a aplicação de determinados sistemas de teorias e conceitos em contextos diferentes daqueles nos quais e para os quais foram pensados.

Como construção histórica, é perceptível a presença da autogestão em muitos projetos sociais que foram e que estão sendo vivenciados. Costa, Oliveira e Melo Neto (2006, p.58), a respeito dos constitutivos da autogestão, afirmam que “a autogestão entre os trabalhadores não se constitui apenas de um ideário ou um objetivo. Há uma experiência histórica estabelecida pelas lutas das classes”.

Pontuando alguns desses momentos históricos, ao mesmo tempo em que conceitua a autogestão, Tragtenberg enfatiza:

Autogestão – é o controle direto dos meios de produção pelos produtores auto-organizados em comitês de fábrica, comitês de inter-fábricas, federação ou confederação de comitês. Significa a integração do econômico com o político, através do controle operário da produção e da democracia direta, substituindo, assim, o tecnocrata administrador e o político profissional da democracia representativa. Momentos históricos da autogestão foram a Comuna de Paris (1871), a Revolução Russa de 1917, a Revolução Camponesa na Ucrânia (1918-1920), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). (1986, apud, GALLO, 1995a, p. 155).

Como tem sido demonstrado, não foi apenas nas práticas dos anarquistas que a autogestão esteve presente. Marx e Gramsci contribuíram, assim como os socialistas utópicos Robert Owen, Charles Fourier, Saint-Simon e Louis Blanc, cada um a seu modo.

Contemporaneamente, muitas experiências, nessa mesma direção, têm se apresentado como continuadoras da luta histórica de mulheres e homens por alternativas ao capitalismo. No Brasil, mais precisamente a partir de 1960, muitos trabalhadores têm se organizado em torno da autogestão. Experiências como a da

Usina Catende¹ têm sido significativas para a concretização dessa prática, assim como os esforços, nessa perspectiva, feitos por centrais sindicais, movimentos sociais populares, coletivos comunitários e gestões de órgãos públicos. Essas experiências que se congregam ao Movimento de Economia Solidária têm fortalecido políticas públicas destinadas a potencializar atividades de geração de trabalho e de renda e de combater a pobreza no Brasil.

Comumente a essa ideia, compreende-se um aspecto que foi central no anarquismo, qual seja: sua repulsa à centralização e ao autoritarismo, propondo como prática de organização social a autogestão. Verifica-se esse antiautoritarismo nas propostas educativas de alguns educadores anarquistas, que contribuíram, mostrando, na prática, a possibilidade de outro fazer pedagógico, construindo um itinerário educativo, com a participação de todos(as) os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, reconhece-se a autogestão nas concepções e nas tendências pedagógicas efetivadas em ações educativas. Sobre as tendências pedagógicas, duas correntes se consolidaram no pensamento pedagógico brasileiro: a Corrente Liberal e a Corrente Crítica. Com diferentes tendências², aspectos teóricos e metodológicos que conduzem os processos pedagógicos. Subjacentes a esses processos, estão suas intencionalidades, o tipo de sujeito e de sociedade que pretendem construir.

Convém enfatizar que a reflexão sobre essas intencionalidades tem conduzido preocupações, não apenas sobre o papel que desempenha a escola, no conjunto de atividades pedagógicas que desenvolve, mas também acerca das ações pedagógicas norteadoras de projetos sociais, a exemplo das pautadas pelos movimentos sociais populares, o que, de fato, tem contribuído para a constituição de sujeitos críticos e autônomos que, na coletividade, sejam autogestionários.

A corrente liberal expressa concepções sobre a educação fundamentada na ideologia do liberalismo político e econômico, advindos do Século XVIII, e se orienta

¹ Localizada na zona da mata do Estado de Pernambuco, a usina Catende, depois que faliu, na década de 1980, passou por um processo de reestruturação, em que os próprios trabalhadores assumiram o controle da usina, regendo-se pelos princípios da autogestão.

² Saviani (1998) considera como tendências “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’”.

por uma perspectiva funcionalista da educação³. Não irei aqui aprofundar tal tendência, pois a que me interessa é a corrente crítica e sua concepção libertária de educação.

A pedagogia libertária, ou anarquista, como também é conhecida, confere plena autonomia da sociedade na iniciativa da educação, em relação ao Estado. Essa concepção é pouco estudada, portanto, são escassas referências a seu respeito, e os livros de história e de Filosofia da Educação pouco tratam dessa tendência, assim como as publicações voltadas para a aplicação da área educacional: metodologia do ensino, didática, currículo, entre outros.

Para Saviani (2005), dentre as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, a concepção libertária teve um papel importante na pedagogia do movimento operário, nas primeiras décadas do Século XX. Em sua descrição, Saviani registra que a educação, entre os libertários, ocupava uma posição central e se expressava em dois movimentos concomitantes: “a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (idem, p.23), influências provenientes de Paul Robin e Ferrer. No entanto, a pedagogia libertária é indispensável à compreensão do fenômeno da autogestão como ideário social e perspectiva educacional. Nos estudos de Gallo (1995a e 1995b), encontram-se concepções teóricas e algumas experiências postas em práticas por educadores que se orientaram por esse ideário. Outros trabalhos são também reconhecidos por seus estudos sobre o anarquismo e a pedagogia libertária, a exemplo de Tragtemberg (1986) e Jomini (1990).

É recorrente ouvir críticas sobre a pedagogia anarquista que, segundo Gallo (1995a), vai desde as dos liberais, que a acusam de subversiva e radical, às dos educadores progressistas, que a definem como ingênua e utópica. Mas, por que será que incomodam tanto suas ideias? Seria possível hoje colocar em prática princípios do ideário anarquista? Seja no âmbito escolar, como as experienciadas

³ Na perspectiva funcionalista, Durkheim (1967, p.81) assegura que “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”. Portanto, para o autor, a funcionalidade da educação é de desenvolver o espírito coletivo do indivíduo, resignado à existência do sujeito social prostrado a uma condição de submissão, e não, de autonomia, em relação às instâncias política, moral e econômica.

por educadores anarquistas, ou em outros espaços, que também se constituem educativos, a exemplo dos de produção, a autogestão tem sido evocada como pressuposto. No entanto, tem sido tomada para si também pelos liberais, apesar de que o máximo permitido é uma coparticipação vigiada, pois não cabe no liberalismo tal princípio, porquanto é antagônico aos seus fundamentos.

Historicamente, algumas experiências pedagógicas libertárias foram postas em prática por educadores anarquistas. Uma delas foi realizada pelo pedagogo Paul Robin (1837-1912). Robin foi o primeiro educador a trabalhar as diversas questões teóricas discutidas no meio socialista. Colocou em prática os fundamentos do que ele chamou de Educação Integral, visto que acreditava que a educação deveria educar integralmente, por isso centrou seus esforços quando dirigiu, durante catorze anos, o Orfanato Prévost em Cempuis. A educação integral, em sua proposta, deveria trabalhar os aspectos físicos, profissionais, intelectuais e morais, além da coletividade onde esse indivíduo está inserido e do aprendizado que ela também gera (GALLO, 1995b).

Não menos importante nas práticas de experiências libertárias foi Sébastien Faure, cerca de quase duas décadas após as experiências de Robin. Faure, em trabalho numa comunidade escolar que dirigia e que denominou de *La Ruche* (A Colméia), via na escola a chance de se construir uma célula social, onde o trabalho individual de cada um, organizado, contribuía com o trabalho geral da comunidade. Cada um produzia conforme suas possibilidades, retirando da comunidade o suficiente para sobreviver dignamente, de forma justa e feliz. O projeto político e pedagógico de *La Ruche*, de formação profissional politécnica, era realizado em múltiplas oficinas.

Outro educador que também colocou em prática os ideários libertários foi Ferrer I Guàrdia, com sua pedagogia racional. Segundo os estudos de Gallo (1995^a, p.199), ele considerava que a educação libertária não é aquela em que a criança é deixada solta à sua própria sorte, dê-se a isso o nome de não-diretividade, autogestão ou qualquer outro; uma educação libertária é aquela em que busca-se uma construção da liberdade de forma consciente, responsável e irreversível. Uma educação, enfim, em que a autogestão não se esconde numa sala de aula, mas é o

objetivo da construção de uma nova estrutura social; uma educação onde a autogestão não é essencialmente o meio da ação, mas é o fim a ser atingido.

Esses foram alguns dos vanguardistas da educação libertária. Aqui no Brasil, tem-se nas contribuições do Professor do Colégio do Pedro II, José de Oiticica, na primeira metade do Século XX, algumas dessas ideias difundidas. Também outra experiência de uma práxis anarquista foi o da Colônia Cecília, no Paraná, no ano de 1890, que tinha a sua frente o italiano Giovanni Rossi que, juntamente com outros italianos que com ele para cá vieram, organizou, sob o mote da produção comunitária “de cada um, de acordo com as suas possibilidades, e a cada, um de acordo com as suas necessidades”, uma experiência de base no comunismo anarquista.

Segundo De Marcos e Fabrini (2010), em Cecília, todas as decisões eram tomadas em assembleias, de que todos participavam com direito a voz e voto, independentemente de sexo, idade ou função que desempenhava na comunidade. Após algumas discordâncias entre seus membros e dificuldades financeiras, a experiência dessa comunidade chegou ao fim em 1894.

Na história da educação brasileira, a pedagogia anarquista, inserida no contexto do início do Século XX, por meio de imigrantes espanhóis, italianos e portugueses, contribuiu para se pensar em práticas escolares não autoritárias e laicas, que superassem o ensino confessional e a doutrinação do Estado. Suas concepções pedagógicas, fundamentadas, sobretudo, na pedagogia racional libertária, elaborada por Ferrer, apostavam na formação de mentes livres e racionais.

Foram criadas as Escolas Modernas. No Brasil, a primeira foi inaugurada, segundo Kassick (2008), em São Paulo, em 1912. Essas escolas eram pioneiras em turmas de ambos os sexos e de jovens e crianças de diferentes classes sociais. No mesmo artigo do autor citado, ele afirma que não só escolas foram criadas pelos anarquistas, eles também criaram centros de cultura e uma universidade popular. Acreditavam que a educação anárquica contribuiria para criar pessoas conscientes da necessidade de derrubar o Estado e a propriedade. Para tanto, preciso era que esses indivíduos tivessem condições de governar por si mesmos, concretizando na

organização da sociedade um modelo de autogestão. Porém essas experiências foram duramente combatidas pelo Estado brasileiro e pela Igreja, como descreve Kassick (2008, p.145), rememorando um trecho de uma notícia publicada pela Igreja no jornal A Gazeta do Povo, no dia 19 de fevereiro de 1910:

Todo mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas ideias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação.

O Estado e os setores conservadores da Igreja não só reprimiram o movimento anarquista e sua concepção de educação, por vê-la como subversiva e um perigo para a nação, como também combateram todas as manifestações que colocassem em discussão e na instabilidade o poder do Estado, e na iminência, a propriedade privada. Assim, reagiram também contra vários movimentos populares, quer fossem regidos por ideias messiânicas, socialistas, ou apenas pelo desejo de liberdade. Isso era o suficiente para serem considerados um perigo social.

2.2 Autogestão e gestão escolar: proximidades e distâncias

Em diversos espaços organizativos, a autogestão é evocada e vivenciada, a exemplo das cooperativas, das associações, dos sindicatos, dos coletivos rurais, das escolas, dos grupos informais de produção, de comercialização, de consumo, entre outras formas de organização coletiva.

No entanto, na educação, a autogestão se configura como princípio político e formativo por meio do qual se busca disseminar concepções de homem e de sociedade. Contudo, essa categoria precisa ser potencializada nos processos educativos. Percebe-se, todavia, a forma fragmentária e pontual em que se elabora esse processo educativo, instruído por agentes externos que cumprem aquilo para que foram designados. Diferente é se pensar em processos educativos *com e para* as pessoas, os quais sejam também educadores de sua própria formação.

A autogestão se diferencia do modelo de gestão convencional, que se orienta pelas teorias da administração científica. Esse modelo convencional é heterogestionário, o que significa gestão por outros, que não sejam pelos próprios trabalhadores.

No início do Século XX, surgiram os primeiros trabalhos de cunho científico, em relação à administração. Um dos principais teóricos clássicos da administração foi Frederik Taylor, engenheiro, de formação americana, sua primeira atividade profissional foi a de mestre, em uma fábrica. Taylor, em 1903, publicou o livro *Shop Management*. Nessa época, ele se ocupou em fazer experiências que aumentassem a eficiência no trabalho. Sua teoria residia em que, numa empresa, não deveria haver o desperdício, e sim, uma máxima eficiência do trabalho, e para que isso acontecesse, era necessário que cada empregado trabalhasse de forma eficiente, em um espaço de tempo muito curto, que era muito lucrativo para a empresa (MOTTA, 2000).

Outra atitude importante que o trabalhador tinha que observar era a de executar as suas tarefas e não interferir nas dos outros. Nesse sentido, o trabalhador se tornaria cada vez mais especializado e eficiente em sua função. Em contrapartida, o trabalho se tornou cada vez mais enfadonho e monótono. O que se percebe, nesse estilo de trabalho, como bem mostra o filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin (1936), é a alienação do trabalho repetitivo, que causou muitos transtornos decorrentes do excesso de trabalho, inclusive de sua saúde mental e física. Porém, para os donos das empresas, o que interessava mesmo era o lucro, não importava a que custo os trabalhadores exerciam suas funções.

Outro importante teórico da administração foi Henri Fayol, também engenheiro, que se dedicou a fazer análises lógico-dedutivas para aplicar na administração. É de Fayol a clássica divisão das funções do administrador de planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. Esses princípios são empregados até hoje por muitos empresários.

Para Motta (2000, p.6), o movimento de administração científica do Século XX, segundo o qual o homem é um ser altamente racional, ressaltou o racionalismo.

Uma das ideias centrais do Movimento de Administração Científica é a de que o homem é um ser eminentemente racional e que ao tomar uma decisão conhece todos os cursos de ação disponíveis, bem como as consequências da opção por qualquer um deles. Pode assim escolher sempre a melhor alternativa e maximizar os resultados de sua decisão. Segundo essa escola, fá-lo em termos de lucros, sendo, portanto, os valores do homem tidos, previamente, como econômicos.

Mais uma vez, percebe-se o quanto o econômico é valorizado nessa teoria, em relação a qualquer outra dimensão da existência humana. O ser humano é realmente um ser racional, mas não se podem esquecer suas outras dimensões.

Outro pensamento inserido na Administração Científica ou Escola Clássica é a de que o administrador tem que ser forte nas suas decisões e comandar os seus subordinados com firmeza, como assevera Motta (idem, p.03):

O pensamento central dessa escola pode ser resumido na afirmação de que alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades.

Essa lógica reforça a heterogestão. Tudo tem que ser milimetricamente analisado e estudado para, *a posteriori*, colocar-se em prática. Outro aspecto é o controle das ações dos subordinados, em que o administrador/gestor tem que estar a par de tudo o que os seus “subordinados” estão fazendo para poder controlá-los. Para a maioria dos teóricos, como Taylor e Fayol, por exemplo, o econômico, a hierarquização e o racional são a base da administração.

Como ressalta Arruda (2003), as abordagens administrativas de Taylor e Fayol não só representavam os valores da sociedade naquela época como também atendiam aos interesses de uma minoria da população, porquanto mantinham seu *status quo* e permaneciam no poder. Henry Ford (1863-1947) implantou o taylorismo em sua empresa de automóveis, a *Ford Motor Company*. No entanto, o processo produtivo anterior foi inovado e passou a ser conhecido como fordismo. Nele, a automação do homem é quase que completa e transforma o operário numa engrenagem, uma peça agregada à máquina. A especialização desse processo produtivo estava longe de ser humanizante.

Ressalte-se, no entanto, que a sociedade evoluiu e, com ela, as teorias, como aconteceu com a administração. No final da década de 1920 e início de 1930, estabeleceram-se outras propostas através da Escola de Relações Humanas, orientada por George Elton Mayo. Com essa proposta, foram introduzidos novos aspectos na teoria da organização, que, de acordo com Arruda (2003), destacou a motivação, a integração, a cooperação, a participação, a satisfação no trabalho, a liderança e o bem-estar social, aspectos introduzidos na teoria da administração e utilizados por muitos administradores até hoje. Há de se destacar, no entanto, que, mesmo com esses novos elementos incorporados nas formas de gestão, ela continua sendo heterogestionária, hierarquizada e privada. Porém, Mayo não divergia em tudo dos teóricos anteriores a ele, pois também defendia a divisão do trabalho em planejamento e execução, ou seja, entre o trabalho intelectual e o manual, o que reforça o controle do processo de produção entre os trabalhadores.

Para o capitalismo, esse tipo de teoria foi de grande valia, pois propiciou para as empresas mais controle sobre seus comandados. Mas não foram apenas as empresas que acolheram esse tipo de administração burocrática, outras instituições também lançaram mão dela e a reproduziram, como, por exemplo, as instituições escolares, religiosas, sociais e a própria administração pública.

Diante dessas teorias, que assolam as práticas de gestão nos mais variados organismos da sociedade, é destoante a ideia de autogestão.

2.3 Modelos de gestão escolar e possibilidades da autogestão

Modelo de gestão é o conjunto de concepções e ações administrativas que busca operacionalizar as práticas gerenciais. Libâneo (2001) aponta dois enfoques acerca da organização escolar, o primeiro caracteriza a organização escolar sendo tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente, portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Esse modelo de gestão escolar prioriza muito à estrutura organizacional: organograma, hierarquia de funções, normas e regulamentos, as decisões são centralizadas e existe baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização (LIBÂNEO, 2001).

Ainda segundo o citado autor, o segundo enfoque enfatiza a gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, e que suas intencionalidades são importantes assim como as interações sociais que acontecem entre elas e o contexto sócio-político, neste aspecto, a escola não seria um elemento neutro e totalmente funcional, mais é uma construção social com a participação dos professores, pais, alunos e todos que fazem parte da escola.

Libâneo (2001) ainda destaca três concepções da gestão escolar: a funcionalista; a autogestionária e a democrático-participativa.

A concepção funcionalista visa a racionalização do trabalho e tem como foco a hierarquia de cargos e funções, utiliza-se de métodos da administração empresarial enfatizando as tarefas, normas, procedimento burocráticos, tem como característica a centralização das decisões.

A autogestionária tem como base a responsabilidade coletiva, tem como característica a falta de direção centralizada e acentuação participação de todos os membros da instituição escolar, uma de suas características é enfatizar as inter-relações e a auto-organização do grupo de pessoas da instituição através de eleições e alternância no exercício de funções.

Já a Democrático-participativo fundamenta-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, defende uma forma coletiva de

gestão, as decisões são tomadas de forma coletiva e discutidas publicamente, entretanto quando as decisões são tomadas cada membro tem sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma diferenciação de funções e saberes.

Este modelo Democrático-participativo valoriza os elementos e processos internos da instituição como o planejamento, a avaliação, a gestão, a organização, a direção, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos da instituição, em fim todas as atividades que são aplicadas no cotidiano escolar, mas busca também as relações solidárias e participativas.

Percebe-se que a concepção funcionalista valoriza o poder e a autoridade, enfatiza as relações de subordinação, determinações rígidas de funções, valoriza a racionalização do trabalho, o nível de envolvimento profissional se enfraquece devido aos métodos dessa concepção de tentar diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Já as concepções autogestionária e Democrático-participativa valorizam o trabalho coletivo, busca a participação de todos nas decisões. Entretanto as duas concepções têm entendimentos das relações de poder dentro da escola, proporciona a participação de todos nas decisões sendo essa participação um elemento fundamental para que se possa desenvolver nas escolas relações de solidariedade e democrática.

Nesse sentido, reconhece-se a autogestão nas concepções e nas tendências pedagógicas efetivadas em ações educativas. Sobre as tendências pedagógicas, duas correntes se consolidaram no pensamento pedagógico brasileiro: a Corrente Liberal e a Corrente Crítica. Com diferentes tendências⁴, aspectos teóricos e metodológicos que conduzem os processos pedagógicos. Subjacentes a esses processos, estão suas intencionalidades, o tipo de sujeito e de sociedade que pretendem construir.

⁴ Saviani (1998) considera como tendências “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’”.

2.4 A Educação infantil: infância e práticas pedagógicas

A educação infantil compreende as práticas pedagógicas que atende o desenvolvimento da criança de 0 aos 5 anos de idade. Essas práticas estão voltadas para um conjunto de conceitos, concepções e ações que contemple o ser criança. Porém o que é ser criança? Como ambos estão inseridos na sociedade, e como foram se delineando historicamente? Qual o papel da escola na formação desses pequenos sujeitos?

O conceito de infância tem se modificado ao longo dos séculos. Essas mudanças implica diretamente no comportamento e costumes das crianças em constante transições. Se em alguns séculos atrás a criança era desvalorizada, hoje sentimos que ela tem sido alvo, inclusive, do mercado de consumo que a seduz com seus atrativos, sobretudo tecnológicos. Mas é importante conhecermos como essas mudanças foram ocorrendo ao longo dos séculos.

Para entendermos melhor estas categorias, infância e criança, observaremos a trajetória percorrida pela história na construção do conceito de infância. Entre o século XII, segundo Philippe Ariès (1981), a criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, ou seja, era considerada apenas um prolongamento da espécie. Essa noção da infância como continuidade biológica da espécie perdurou até o século XV.

Já a partir do século XV, período da Renascença, conforme evidencia Ariès (1981), ocorreu uma mudança na perspectiva de criança. Nesse momento, as representações das crianças na sociedade passam a prezar pela inocência da mesma. As obras artísticas reforçavam essa visão da criança inocente, boa e pura. Mas esse ser criança só se completaria mesmo na fase adulta. A educação nessa época era marcada pela influência da igreja.

Só entre os séculos XVIII e XIX, com a expansão urbana e as mudanças dos conceitos de família, sociedade e escola, que caracteriza esse período, é que vai se consolidando um conceito de infância. Neste período, a criança começa a ocupar o lugar central da família.

Segundo Dias (2009) “a partir do século XVIII (...) foi possível pensar a criança como fazendo parte de uma população específica, com jeitos próprios de pensar e de sentir o mundo, diferente dos adultos”. Ainda segundo a autora acima, as formas de ver e tratar a criança foi mudando, apesar ainda dessa tradição adultocêntrica que historicamente percebe a criança como ser frágil e inocente.

Já no século XIX com o acirramento da indústria e os avanços tecnológicos, a criança começa a ser valorizada e vista de uma forma abstrata de sentimento puro e de inocência. Também vai se elaborando todo um cuidado de proteção em relação às crianças, preservando sua infância para que sejam por eles vividas. Pensando suas vestimentas, brincadeiras, espaços próprios e atividades educativas específicas que os ajudem em seu desenvolvimento. Esse foi também um modelo pensado pelo mundo industrial que vai potencializar a ida das crianças à escola, preparando-os para desenvolver seu papel na sociedade.

As características da infância no século XX são respaldadas no século anterior, potencializa-se o cuidado e a preservação, inclusive com a criação de leis que resguardam às crianças. O século XXI traz algumas novidades e alertas que é a inserção no mundo infantil com o meio tecnológico, que não pode ser desprezado, mas precisa pensá-lo como aliado educativo esses aparelhos e equipamentos eletrônicos.

A escola tem um papel fundamental na construção social da criança, na elevação do seu conhecimento e amadurecimento intelectual; no desenvolvimento de suas capacidades racionais e aptidões, bem como na apreensão de princípios e valores éticos, o que os ajudarão no modo como elas poderão encarar e participar da vida familiar e social. Em termos de participação social, a escola, poderá em muito, construir junto com as crianças e através de suas práticas pedagógicas, esse conceito, de modo autogestionário, vislumbrando, no futuro, um adulto consciente de seus direitos.

3 AUTOGESTÃO NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

3.1 A Educação do campo no contexto do MST

Para compreendermos as ações da Escola Zumbi dos Palmares em relação a gestão e práticas na educação infantil, buscamos entender esta escola no contexto da Educação popular e principalmente da organização da educação no contexto do MST. As práticas e concepções que se constroem em torno da possibilidade de autogestão é resultado de um processo de organização construído ou em construção nestes espaços e pelos trabalhadores.

A mudança na conjuntura política pós-ditadura e o fortalecimento das políticas participativas e inclusivas decorrentes das reivindicações da sociedade civil, desencadearam algumas conquistas, no caso específico da educação do campo, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/1996 e, posteriormente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo / 2002.

Nesse sentido, o MST vem protagonizando ações reivindicativas por uma educação que atenda às peculiaridades dos que vivem no campo, tanto na área da educação básica, quanto na de formação de educadores. O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), em seus dezessete anos de existência⁵, constitui um exemplo do exaustivo esforço dos movimentos sociais rurais pelo direito à educação.

Se o cenário da educação do campo tem mudado, isso se deve, em parte, à luta dos movimentos sociais do campo. A Lei n° 9394/96 da LDB assinala alguns dispositivos que asseguram a adequação da educação à comunidade rural. No Art.28 da LDB registrasse que na oferta de educação básica para a **população**

⁵ O Programa Nacional de Educação na reforma Agrária foi criado oficialmente em abril de 1998.

rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Porém, a despeito desse artigo, os setores rurais que lutam por uma educação do campo, como o MST, buscaram garantir outros elementos que não foram contemplados na LDB e que constituem suas matrizes políticas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parecer 36/2001 do CNE/CEB, contemplam muitas das reivindicações referentes à educação feitas pelos movimentos sociais rurais, como: respeito à diversidade do campo, autonomia, flexibilização, gestão democrática, etc. O que se considera um avanço em termos de garantia dos direitos sociais e humanos, resultante da dinamicidade que é próprio das lutas sociais e do seu desejo em concretizar seus objetivos

No processo histórico de luta pela terra, o MST forjou, paralelamente, a luta pelo acesso à educação, tentando garantir escolas em seus assentamentos e acampamentos. Contudo, não é qualquer escola que está voltada para o atendimento de seus princípios políticos e ideológicos e que considere a realidade de mulheres e homens do campo, na condição de assentadas(os) e acampadas(os), pois para o movimento;

[...] a escola duramente conquistada para as crianças nos assentamentos por vezes desconsiderava sua história. Talvez este tenha sido um dos motivos que levou o Movimento a discutir que projeto de educação queria e que escola seus filhos precisam ter (CADERNO DO ITERRA, 2004, p.08).

A inviabilidade do modelo tradicional escolar em atender às perspectivas de um projeto escolar voltada para a classe trabalhadora impulsionou o movimento a

pensar em que aspectos filosóficos fundamentariam sua concepção de educação e de escola, de forma que expressem para o conjunto das classes subalternas um caminho onde o desenvolvimento de suas ações os conduza à emancipação, direcionando-os ao exercício da participação política.

Portanto, a escola pública, estatal, conquistada com muita luta, ainda não tem atendido plenamente aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que funciona estando a serviço da classe dominante, disseminando a ideologia burguesa, considerada como um dos aparelhos ideológicos de Estado. Segundo Althusser, “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1995, p.78). Sendo a escola um desses reprodutores e consolidadores do capitalismo, torna-o aceitável, começando desde muito cedo a empreender a ideologia dominante silenciosamente na cabeça das pessoas.

A perspectiva althusseriana sobre a escola constitui-se como teoria reducionista, acerca do papel da escola atribui função reprodutora da ideologia dominante, não a percebendo como campo de disputa que a classe trabalhadora pode utilizar, também, para construir, elaborar e divulgar suas concepções.

De forma que à escola e à educação é atribuída uma nova perspectiva, a de constituírem-se espaços de hegemonia, como evidenciou Gramsci ao criticar a reforma educacional de Gentile⁶ na criação de uma escola instrumental, produtora de técnicos e reprodutora da compartimentação social, a partir da difusão dos conhecimentos propícios ao funcionamento do mundo da produção. Contrapondo-se a essa perspectiva, Gramsci (1989, p.118) apresentou o tipo de escola unitária com o seguinte significado:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimente o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Em sua concepção a escola deve combinar os aspectos técnicos ao desenvolvimento das capacidades intelectivas; deveria ser um espaço

⁶ Giovanni Gentile foi ministro da educação na Itália entre os anos de 1922 e 1924.

de apreensão e difusão do conhecimento em suas relações sociais, políticas e culturais.

[...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escolas profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (1998, p.136).

Podemos perceber na formulação gramsciana sobre a escola a dimensão política e pedagógica, através da ação pedagógica em que a escola pode ser um instrumento no desvendamento da ideologia dominante, ensejando às classes subalternas uma qualidade de ensino que contribua para sua emancipação, tornando-os agentes com capacidade reflexiva transformadora, ou seja, intelectual e dirigente.

A proposição de Gramsci converge a finalidade da escola contribuir para a elevação da mentalidade humana à consciência filosófica. Nesse sentido, a ação educativa não se destina a enquadrar os sujeitos dessa ação, apenas no mundo produtivo, dentro de uma concepção funcionalista de educação, mas que esses sujeitos se tornem autônomos em sua capacidade elaborativa / filosófica e dirigente. Enquanto Althusser vê a escola apenas como espaço de reprodução da ideologia dominante, Gramsci a percebe como aparelho de hegemonia, devendo ser usada, também, para a construção de hegemonia pela/para classe trabalhadora.

Para escamotear suas reais intenções, a classe dominante discursa sobre aspectos de uma escola democrática e extensiva, e, cria competências e habilidades as quais os alunos deverão dominar e utilizá-las na sociedade. Assim, o ensino formal oficial vem executando sua formação em seu sentido de fôrma, ou seja, numa concepção utilitarista, enquadra as pessoas em uma cultura para a conformação.

Essa tendência educacional torna-se a negação dos que defendem uma educação emancipadora. O MST contrapõe-se a esse sistema escolar. Em suas publicações encontramos a concepção de escola que ensinam e defendem:

É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade [...] Queremos que os nossos educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio e fazer tudo isto sintonizados com o

projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e humanidade (MST, 1999a, p.11).

A escola pretendida pelo MST cultiva valores humanizantes, o que constitui uma de suas bases filosóficas; uma escola que seja por definição transformadora, promova a emancipação dos seus membros e esse é um grande desafio para o MST:

Diante da tradição de uma escola elitista, autoritária, burocrática, conteudista, 'bancária', com uma concepção estreita e pragmática de educação, o desafio de construir uma escola popular, democrática, flexível, dialógica, lugar de formação humana integral, em movimento (MST, 2004a, p.15).

A proposição do movimento em construir uma escola popular, democrática, flexível, dialógica, humana, aponta, a partir desses componentes, para a realização da emancipação humana. O caminho que o MST vem percorrendo tem sido de superar "uma concepção estreita e pragmática de educação", acrescentando esses seus componentes políticos e ideológicos para concretizar a tão desejada emancipação, que só será realizável na medida em que forem sendo vivenciados, como explicita Regina Leite Garcia, tratando da luta do MST por escolas:

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico **emancipatório**, que vá preparando o novo homem e as novas mulheres para construir uma nova sociedade. E não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios (GARCIA,2000, p.01, grifo nosso).

Como não é qualquer escola que vai atender aos anseios das classes subalternas e sim a que estiver formulada sob a ótica de um projeto político-pedagógico emancipador, entendemos que essa deva ter um caráter popular e uma gestão participativa, ou seja, falar sua própria palavra, como afirma Garcia (2000), o que não representa tarefa fácil numa sociedade em que o acesso à educação pelas camadas populares, historicamente, é resultado de lutas.

3.2 MST: perspectiva e afirmação de sua ação educativa

O MST em seus trinta anos de existência, buscou combinar a luta pela terra com a luta pelo acesso à educação. Conforme avaliação feita pelo próprio

movimento sobre a educação quando completaram vinte anos de organização: “Agimos para provocar o Estado a agir, construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo” (MST, 2004a, p.12).

Nessa avaliação, o MST, com relação ao acesso dos assentados à educação, conclui que conseguiram praticamente que as crianças tivessem acesso à escola nos próprios assentamentos, buscando a permanência dessas crianças em seus contextos de origem.

Tendo em vista o atendimento dessa demanda educacional no meio rural, o MST também busca compor uma frente de educadores capazes de fazer funcionar essas escolas e através delas semear os fundamentos ideológicos do movimento, qual seja: uma educação voltada para a classe trabalhadora do campo.

Como princípios circunscritos pelo MST, é perceptível sua concepção ideológica, pela qual o MST não se mantém neutro em sua exposição, considerando o discurso da neutralidade uma falácia. Assim sendo, seus princípios estão permeados por ideologias que se manifestam em suas propostas educativas. Nessas propostas educativas, sua posição ideológica classista fica bastante clara, a exemplo da dimensão do princípio da **educação para a transformação social**, que envolve a **educação de classe**, uma educação que corresponda às necessidades da classe trabalhadora do campo. “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos e educandas, como nos educadores e educadoras” (MST, 2004b, p.06).

Desde a sua gênese o movimento começou a pensar na formação dos educadores, isso porque se parte do entendimento de que o professor que vai atuar nas escolas do MST deve ter além da formação técnica, a política. A idealização do educador projetada pelo MST é que ele de fato seja um militante do movimento, aquela pessoa que tem vínculo orgânico e afinidade ideológica.

Essa idealização consiste no pressuposto de que o educador/militante assume o compromisso de trabalhar para/pela classe, porque ser educador no interior de um movimento social como o MST, desencadeia algumas responsabilidades a mais: “a

alfabetização também é trabalho político-ideológico na medida em que reaviva a memória subversiva do povo, ao recordar as lutas dos trabalhadores” (MST, 1999b, p.09).

Essa necessidade se estabeleceu pelo fato do movimento passar por muitos problemas com professores que eram externos e, por não incorporarem a proposta filosófica do movimento, não desenvolviam uma educação emancipadora, ao contrário, trabalhavam para a alienação como nos assevera Caldart (1997, p.31):

[...] em algumas escolas de assentamento começaram a trabalhar professoras/es de fora que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária.

Com o fortalecimento do movimento nesses últimos anos em suas matrizes político-filosóficas, a preocupação de se trabalhar com educadores de fora tem sido **superada**, não porque esses não mais constituam o quadro de professores que atuam nos assentamentos, o são ainda em sua maioria, principalmente quando se trata do ensino fundamental. Mas essa superação tem se dado, por parte desses educadores ao se depararem com a realidade dos assentamentos e necessidade de conhecer seus alunos, começam a procurar entender o movimento, sua concepção de educação, seus princípios pedagógicos e tentam trabalhar conjuntamente. Isso não quer dizer que muitos desses se tornem militantes do MST, mas alguns têm se tornado militantes da educação do campo.

Entendendo a importância de associar a dimensão técnica e política na formação dos educadores(as) que vão atuar nos espaços das salas de aula e na **gestão das escolas**, a concepção de educador do MST ultrapassa a visão tradicional, haja vista que consideram que todo militante para o movimento é também um educador. Pois “no MST hoje é considerada educadora toda pessoa que faz a luta pela Reforma Agrária, em suas diferentes dimensões, na perspectiva de humanizar as pessoas e formar mais gente para as fileiras da luta por um Brasil sem latifúndios” (MST, 2004^a, p.17).

3.3 Pressuposto de gestão democrática nas escolas do campo

Em análise documental, identificamos os pressupostos que sustentam a concepção de educação do MST. Esses pressupostos encontram-se expostos no caderno de Educação nº 08: Princípios da Educação no MST, em que se delineiam os princípios filosóficos e pedagógicos, idealizados pelo movimento, e sua inter-relação.

Ao analisarmos esse documento, verificamos que há entre os princípios filosóficos, o de gestão democrática, concepção que deverá permear a relação sujeito – escola-sociedade.

Princípios Pedagógicos
1- Relação entre prática e teoria;
2- Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3- A realidade como base da produção do conhecimento;
4- Conteúdos formativos socialmente úteis;
5- Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8- Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9- Gestão democrática;
10- Auto-organização dos/das estudantes;
11- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras;
12- Atitude e habilidade de pesquisa.

Quadro 1 - Princípios da Educação do MST. Fonte: MST: 2004b.

A gestão democrática também é mencionada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002), como veremos abaixo:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a **autogestão** no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Os pilares da autogestão, em sua interface conceitual, utilizados na organização escolar, encontram-se registrados nas ideias preconizadas pelos pensadores libertários anarquistas, inicialmente por Proudhon, Bakunin e Kropotkin. Para eles, não bastava resolver apenas o tipo de organização política se não se resolvesse também a gestão da economia, ora exploradora ⁷. Em sua proposta de organização econômica, Proudhon, propunha um sistema econômico que seria o mutualismo, ou seja, uma forma administrativa autogestionária, que, no âmbito da economia, seria representada pelas cooperativas nos aspectos da produção e da distribuição, e onde a gestão reuniria a ampla participação comunitária em suas decisões e condução.

Pensar numa escola que tenha a autogestão como princípio de sua gestão é considerar em suas reuniões e decisões a participação ampla da comunidade escolar, não só para serem escutadas, mas para deliberar juntos sobre a condução das atividades escolares. Inclusive criar a cultura de participação das crianças no que eles desejam e esperam da escola, construindo desde cedo uma consciência participativa, aspecto importante para o fortalecimento da autogestão e da cidadania.

3.4 Caracterização da Instituição: a escola Zumbi dos Palmares

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento Zumbi dos Palmares, zona rural do município de Mari-Pb. Neste local foi realizado meus estágios por ter interesse de pesquisa nos processos organizativos e na escolarização infantil da educação do campo.

Esta escola recebe alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I das áreas circunvizinhas, porém é uma escola pequena, funcionando, apenas duas turmas pela manhã, e duas à tarde. As turmas são todas multisseriadas, no turno da manhã uma

⁷ O movimento anarquista ou libertário surgiu em meados do Século XIX, gestado na efervescência das ideias socialistas que se contrapunham à sociedade capitalista.

turma com o Pré I e o Pré II, e outra com o primeiro e segundo ano. À tarde com mais duas turmas das séries iniciais. Perfazendo um total de cerca de setenta e dois alunos.

A escola conta com quatro professores distribuídos nos dois turnos, uma diretora, uma vice-diretora e uma supervisora que atende as escolas da zona rural. Além desses profissionais, contam ainda com uma equipe de apoio para a limpeza e o preparo da merenda.

A equipe pedagógica da escola, professores, diretores e supervisora tem formação em pedagogia, com exceção de um professor que é licenciado em história e que no momento encontra-se afastado fazendo mestrado.

A escola foi construída em função de atender aos agricultores residentes neste assentamento e, seus filhos. Na escola também funciona turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA a noite.

Inicialmente a escola funcionava em um barracão do próprio assentamento, depois a prefeitura construiu o prédio onde hoje funciona a mesma. Sua estrutura física é constituída apenas por duas salas de aula; a secretaria/diretoria; uma sala de leitura/biblioteca; uma cozinha; dois banheiros; um pátio que serve também como refeitório; e, tem outro pátio externo, a escola é toda murada. A escola possui horta, e estão construindo um laboratório de inclusão digital.

Contudo ao confrontarmos com a realidade das demais escolas do campo, sabemos que se tem, ainda, muito o que melhorar, a mesma não estar adaptada para receber alunos com necessidades especiais, pois não possui estrutura física adequada para tanto.

Quanto à mobília, a mesma não é o suficiente, precisando de mais infraestrutura, o que se tem melhorou a partir do PDDE CAMPO que escola foi contemplada entre 2011/2012. Quanto a gestão da escola, a diretora relatou que a gestão da escola se pauta pelo princípio da participação democrática até porque acreditam que o trabalho da gestão só terá efeito quando todos que fazem parte da escola, buscarem colocar em prática a coletividade, e o direito a igualdade, só assim pode-se ter uma educação de qualidade. E no caso particular dessa escola, os diretores são escolhidos pela comunidade, sem a interferência da secretaria de educação do município.

O rendimento escolar é considerado bom, a assiduidade dos alunos é boa, mesmo porque os pais acompanham e tem o incentivo da bolsa escola. A aprendizagem dos alunos é boa, apesar de alguns casos isolados de alunos com déficit de aprendizagem. Os

docentes tentam dá o melhor de si, só que se depara com uma grande dificuldade que é ajudar a essas crianças em seus mais distintos níveis de aprendizagem, uma vez que a maioria das salas de aula são multisseriadas.

Finalmente, quanto ao projeto político pedagógico- PPP, a escola tem um, mas que não contempla a proposta da educação do campo, o que vem sendo discutido e reformulado pelo conjunto de profissionais da escola, da secretaria de educação do município e com a participação da comunidade.

Nesta perspectiva entendemos que a Escola Zumbi dos Palmares vem tentando seguir a orientação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002), no que concerne à identidade das escolas.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

3.5 Infância, gestão e participação na Escola Zumbi dos Palmares

Nas experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados cumpridos pelo curso de Licenciatura em pedagogia na modalidade virtual EAD/UFPB, pudemos conviver um pouco

mais com os sujeitos que fazem parte da Escola Zumbi dos Palmares e a partir da convivência e diálogos, observamos, elaboramos projetos de intervenção e realizamos a regência em uma turma de educação infantil multisseriada, pré I e pré II, e, sobretudo aprendemos muito com esta escola.

Foi perceptível, naquela escola, que na Educação Infantil tem se buscado efetivar estratégias que possam garantir o cuidar e o educar da infância, sobretudo, tendo em vista atender as necessidades do desenvolvimento sociocultural e psicomotor das crianças, assegurando-lhes o direito de brincar, criar, participar e aprender.

No estágio em gestão, ao participar das atividades administrativas da escola, é que fomos percebendo indícios de um desejo de participação autogestionária naquele espaço. Ao se incentivar a participação de toda a comunidade nas decisões e condução da escola, em destaque para a preocupação de consultar os alunos em suas decisões, aqui se inclui os da educação infantil.

Pode parecer, para alguns um tanto de perda de tempo consultar as crianças, quando elas, nestas reuniões, permanecem mais caladas ou com mais interesse mesmo de brincar. Contudo é desses espaços que se vai criando uma cultura de participação delas nas decisões da escola.

Como abordamos em capítulos anteriores acerca da preocupação do MST com o acesso das crianças às escolas no assentamento, e sua concepção de educação, ou seja, uma educação de classe, é que entendemos que nesses espaços de reuniões implementados pela gestão da escola, constitui-se em tentativas de uma vivência autogestionária. Como exemplo, a comunidade daquele assentamento em debates como outros sujeitos da escola, foram quem decidiram quem seria seu gestor, não alguém colocado pela secretaria de educação do município, mas, uma pessoa indicado pela própria comunidade e da comunidade, contudo esta pessoa tem formação pedagógica e é do quadro da educação do município.

Nesse sentido foi que nossa intervenção através de ações lúdicas, foi nos ajudando a entender o imaginário das crianças no que diz respeito às práticas educativas da escola.

Buscando potencializar a imaginação e a criatividade das crianças, ou seja, através da contação de história, entendemos essas potencialidades, como uma forma de linguagem a partir da qual a criança atua, desenvolve-se e cria seu próprio conhecimento de mundo.

Pois muitas instituições de Educação Infantil ainda não se deram conta que é por meio das histórias, brincadeiras, jogos, que a criança partilha, reivindica e conhece o outro e o mundo em sua volta.

Com as atividades lúdicas, como a contação de histórias pelo professor e por elas mesmas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, a postura, conhecimento quanto à posição do corpo, espaço, direção a seguir e muitos outros conhecimentos. Assim foi que contribuimos para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos bio-psicológicos e sociais, de modo a ajuda-los em seus processos de aprendizagem.

As vivências de estágios mostraram claramente alguns aspectos importantes do espaço escolar, a relação teoria e prática imbricadas com os processos de aprendizagem, e a relação entre professor, alunos e gestão.

Observamos na sala onde aconteceu o estágio que a relação da professora com os alunos, é harmoniosa, procura cativar um clima de respeito, de amizade, de solidariedade, ações estas que nos levam a perceber que o afeto deve ser um valor a ser cultivado. Foi possível notar também o compromisso da gestora com a escola e a comunidade como um todo. O cuidado com a escola, as turmas, percebe-se claramente que há preocupação que as crianças aprendam e avancem em seus estudos.

A escola é um mundo para a criança, é parte da sua vida, então se deseja que esse espaço educativo faça, de fato, sentido para eles. Para isso é que a comunidade tem lutado por uma escola melhor, que tenha a sua identidade, que faça sentido para a mesma.

Já no estágio Supervisionado VI, com foco na regência, foi extremamente rico e desafiante. Desafiante porque entramos numa dinâmica intensa, cheia de energia que é a de trabalhar com os pequenos, E nesse percurso tivemos que fazer muitos ajustes no que tinha pretendido trabalhar.

No mundo da universidade vivenciamos muita teoria e a prática fica um pouco distanciada da realidade, sendo cada estágio vivenciado, um desafio para nossa prática. E com a docência foi possível esta aproximação. Para a intervenção destinada a faixa-etária da educação infantil, aprendemos que é imprescindível a ludicidade.

Os procedimentos didáticos pedagógicos realizados não deveria ter sido outros, diante do que foi planejado acreditamos ter atingindo os objetivos traçados. Assim como os

conteúdos do planejamento escolar vivenciado nessa etapa do estágio, os assuntos precisam ser contextualizados para tornar a aprendizagem dos alunos possível, com linguagem clara e que retrata a realidade da vivência no campo.

Estagiar nesta escola nos trouxe grandes contribuições, bastante significativa para nossa formação e uma inquietação em relação às metodologias apropriadas a educação infantil, o que precisa-se aprofundar. Com certeza o aprendizado nessa direção é indicativo de uma reflexão de quem pensa o processo de aprendizagem de forma colaborativa, com participação efetiva de todos os envolvidos.

Acreditamos que o elo com a turma no estágio é um momento ímpar para a formação docente, fazendo-me crescer como ser humano e como profissional da educação, pois pudemos observar padrões de vida diferentes, verificando a vontade de aprender dos alunos, sua dedicação e prazer em ir à escola, progredindo em suas aprendizagens.

Considerações

Enfatizar as possibilidades de autogestão na educação infantil escolar é perceber o desejo do fortalecimento de uma cultura contra o autoritarismo educacional, e, essa tentativa, podemos perceber, em relação à infância na Escola Zumbi dos Palmares, constituindo-se assim, o antiautoritarismo, em indícios da experimentação de um dos princípios autogestionário.

Essa ideia compreende-se como aspecto central do anarquismo, qual seja: sua repulsa à centralização e ao autoritarismo, propondo como prática de organização social a autogestão. Verifica-se esse antiautoritarismo nas propostas educativas de alguns educadores anarquistas, que contribuíram, mostrando, na prática, a possibilidade de outro fazer pedagógico, construindo um itinerário educativo, com a participação de todos(as) os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Convém enfatizar que a reflexão sobre as intencionalidades que tem conduzido preocupações não apenas sobre o papel que desempenha a escola, no conjunto de atividades pedagógicas que desenvolve, mas também acerca das ações pedagógicas norteadoras de projetos sociais, a exemplo das pautadas pelas escolas envolvidas em assentamentos orientados pelos movimentos sociais populares, e que, de fato, tem contribuído para a constituição de sujeitos críticos e autônomos que, na coletividade, sejam autogestionários.

Um gestor educacional deverá ter essas preocupações e, ao transmitir sua liderança em toda a escola e comunidade, procurar meios viáveis e democráticos para solucionar os inúmeros problemas encontrados em seu cotidiano escolar. Trabalhar com a coletividade, incentivar a participação de todos(as) nas decisões e condução da escola.

O desenvolvimento desse estudo que partiu da inserção no estágio, nos possibilitou adquirir novos conhecimentos através da troca de experiências, sendo o mesmo importante, pois proporcionou momentos de formação e integração da relação teoria com a prática.

Percebemos como é importante esses momentos para a formação do futuro profissional da educação infantil. Acreditamos que por meio das observações feitas até o momento das intervenções, foi possível pensar acerca da ação pedagógica e, aprimorá-la. Conhecendo os limites impostas pela realidade buscando transpô-lo dentro do possível. A realidade nos proporciona uma investigação sobre o cotidiano da sala de aula, nos provoca repensar nossa prática e compreender a realidade histórica e sócio cultural do aluno, o que nos faz também redimensionar esta mesma prática.

Provocados também pelas leituras que fomos fazendo desta mesma realidade e a partir dos referenciais teóricos, a exemplo de Cardart (2008) que ressalta que todo povo tem o direito de ser educado onde vive, tendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculado à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Assim podemos dizer que nossos objetivos traçados foram alcançados na medida que pudemos perceber que a Escola Zumbi dos Palmares promove indícios de uma cultura escolar com princípios da autogestão. Envolvendo a participação de todos(as), inclusive das crianças, nas decisões da escola.

A autogestão é, em síntese, uma práxis de gestão participativa de agentes sociais. Caminhar em direção ao exercício da autogestão, nas relações de gestão nas escolas dos assentamentos, exige um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, dos(as) assentados(as) e das lideranças locais, no sentido de transformar sua práxis cotidiana em vivência democrática, o que significa pensar o “eu” e o “nós” reciprocamente.

Acreditamos que a educação pode proporcionar transformações, contudo não é qualquer projeto que se propõe a isso, esse é um projeto de educação emancipadora. Não só porque está permeada por princípios que levam em

consideração a participação dos sujeitos em sua construção, mas, sobretudo, porque faz de sua ação educativa um instrumento impulsionador de autonomia, de participação e de emancipação dos sujeitos.

Conferir à essa concepção e prática da educação uma ação pedagógica capaz de criar uma vivência (cultura) coletiva e autogestionária é um esforço de elaboração teórica e de uma práxis educativa, comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, sem esperanças. Em síntese, uma educação emancipadora.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental na Atualidade: A Resposta do Município de Panelas à Questão**. 2003. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

AUTOGESTÃO. 2011. ANTEAG. Disponível em: www.anteag.org.br. Acesso em: 09 mar 2011.

BRASIL, MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002;

_____. Panorama da educação do campo. Brasília: INEP/MEC, 2005;

_____. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB). N°9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: ME, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.) **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004;

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

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge (Org.) **Fala de Paulo Freire aos Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Ed. ANCA, 2002. Revista Paulo Freire: um educador do povo.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; MELO NETO, José Francisco de. **Incubação de empreendimento solidário popular: fragmentos teóricos**. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2006.

CURSO NORMAL: projeto pedagógico. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, ano 4, n. 10, 2004.

CADERNOS DO ITERRA. **Método pedagógico**. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, ano 4, n. 9, 2004.

DE MARCOS, Valeria; FABRINI, João Edimilson. **Os camponeses e a práxis da produção coletiva**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995a.

_____. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995b.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos Sociais: escola e valores. In: _____. (Org.) **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da História**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade**: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008. Disponível em; <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes>, Acesso em 17 jun 2012.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria Geral da Administração**. Uma introdução. 10. ed. [s.l.]. Biblioteca pioneira de administração e negócios, 2000.

MST. **Princípios da Educação do MST**. São Paulo, 2004. (Caderno de Educação n.8).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Acompanhamento às Escolas. São Paulo, 2001. (Boletim da Educação n.8).

_____. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. São Paulo, 1993. (Caderno de Formação n. 18).

_____. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo, 1999a. (Caderno de Educação n.9).

_____. **Educação no MST**: Balanço 20 anos. 1. ed. São Paulo, 2004a. (Boletim da Educação n.9).

_____. **Princípios da Educação do MST.** São Paulo, 2004 b. (Caderno de Educação n.8).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas.** 1. ed. São Paulo, 2001. (Boletim da Educação n.8).

SAMARA, Eni de Mesquita. **História e documento e metodologia da pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** 2005, mimeografado.

SAVIANI, Demerval *et al.* **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.