

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO DE 2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO DE 2010**

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito às exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Popular. Orientador (a): PROF^a Dr^a Maria do Socorro Xavier Batista.

**JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO DE 2010**

LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA
MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

PROF^a Dr^a Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora - UFPB

PROF^o Dr^o José Jonas Duarte da Costa
Examinador - UFPB

PROF^a Dr^a Maria Aparecida de Queiroz
Membro externo - UFRN

**JOÃO PESSOA-PB
NOVEMBRO DE 2010**

C837c Costa, Luciélío Marinho da.

A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola
Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades
para a

educação do campo / Luciélío Marinho da Costa.- João
Pessoa,

2010.

104f. :il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

Dissertação (Mestrado) – UFPb - CE

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha avó Arila Marinho que, com carinho de mãe, tornou-se muito especial em minha vida, inspirando-me no seu exemplo de vida e persistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, permitindo-me desfrutar desse intervalo de tempo nesse lugar
chamado Terra, construindo teias de vida;

A João Clementino da Costa. Pai que nesse momento compartilha comigo bons e difíceis
momentos que a vida nos oferece;

A Socorro Xavier. Além de Orientadora, amiga que, de forma acolhedora, compartilha
comigo a teia dessa pesquisa, inclusive as dificuldades dela decorrente;

A Edineide Jezine e Maria Aparecida de Queiroz. Pelo cuidado e atenção dedicados à
nossa pesquisa. Examinadoras, amigas e incentivadoras desse trabalho;

A Jonas Duarte da Costa pela atenção a nós dedicada, por ter aceitado participar da banca
de defesa dessa pesquisa;

A Lucinete Gadelha. Amiga, incentivadora e co-participe da pesquisa;

A Nelsânia Batista e Ana Cláudia Rodrigues. Amigas e companheiras de luta pela vida.
Energia positiva distribuída nas páginas desse trabalho;

A Maria da Glória Franklin (Glorinha), Giselly Soares, Erivan Sabino, Leomar Mendonça,
Lidian Rodrigues, Leandro Rodrigues, Josinaldo Barbosa, Izaias Severino, Marlene de
Oliveira, Davi Justino, Elizabeth Correia, Ubenes Correia. Irmãos de coração que
compartilham comigo espaços de vida e incentivadores da nossa luta pela vida,

Aos discentes, docentes, gestor e funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil e
Ensino Fundamental Tiradentes. Pessoas acolhedoras e co-participes desse trabalho;

Aos integrantes do Grupo de Estudos Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo.
Partilha em todos os momentos;

A Luciano Marinho, Luciana Marinho, Luzimarcos Marinho e Luciene Marinho. Irmãos
que a distância não significa descaminho;

A Ana Maria Barbosa (in memoriam). Grata é a nossa satisfação por ter compartilhado de presença iluminada, acolhedora e amiga.

RESUMO

COSTA, Luciéllo Marinho da. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo: João Pessoa, 2010.

Esta pesquisa faz um estudo sobre a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, localizada no Assentamento Tiradentes no município de Mari/PB, tendo como objeto de estudo a análise do processo de construção de seu Projeto Político - Pedagógico, destacando os elementos da Educação do Campo que estão sendo contemplados a partir das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas na escola. O estudo caracterizado como pesquisa qualitativa usou como procedimentos e instrumentos de coleta de dados a observação participante, a pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semi-estruturada, com quatro docentes que estão atuando em sala de aula, o gestor e dois moradores do assentamento que participaram das primeiras mobilizações pela escola. Tais procedimentos metodológicos, alinhados aos referenciais teóricos, possibilitaram apresentar reflexões acerca do problema de pesquisa. Os resultados são apresentados em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o objeto de estudo e a metodologia da pesquisa. No segundo capítulo uma discussão da Educação do Campo, tomando como referência uma contextualização histórica da Educação rural no Brasil. Destacando-se neste contexto a luta dos movimentos sociais do campo no processo de reivindicação e construção de uma nova perspectiva educacional, na relação com uma luta maior por um novo projeto de sociedade. No terceiro capítulo, apresentamos o processo histórico da Escola Tiradentes, considerando os componentes dessa trajetória tendo como referência a prática pedagógica nela desenvolvida, a partir da inserção dos temas geradores em seu currículo, fortalecendo sua identidade de escola do campo embasada nas concepções de Educação do Campo na construção do Projeto Político da escola. No quarto capítulo abordamos o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, tomando por referência a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pelos professores.

Palavras-chave: Escola Tiradentes; Educação do Campo; Projeto Político – Pedagógico.

ABSTRACT

COSTA, Luciéllo Marinho da. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo: João Pessoa, 2010.

This research is a study of the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Tiradentes, located Tiradentes settlement in the city of Mari / PB, with the object of study examining the process of building its Pedagogical Political Project, highlighting the elements of education Field being contemplated from teaching practices that have been developed in school. The study characterized as qualitative research is used as the procedures and instruments for data collection, participant observation, the research literature and documents, semi-structured interviews with four teachers who are serving in the classroom, the manager and two residents who participated in the settlement of the first demonstrations by the school. Such methodological procedures, aligned to the theoretical framework, allowed to present reflections on the research problem. The results are presented in four chapters. In the first chapter we present the object of study and research methodology. In the second chapter a discussion of Rural Education, by reference to an historical overview of rural education in Brazil. Standing out in this context the struggle of rural social movements in the process of claiming and building a new educational perspective, in relation to a larger struggle for a new project of society. The third chapter discusses the historical process of the School Tiradentes, considering the components of this trajectory with reference to her pedagogical practice developed from the integration of generative themes in their curriculum, strengthening its identity as school based on the conceptions of the field of Education field in the construction of the Political School. In the fourth chapter we discuss the construction process of the Political Pedagogical School Tiradentes, with reference to pedagogical practice that has been developed by teachers.

Keywords: School Tiradentes; Rural Education; Political Project - Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CBAR** - Comissão Americana de Educação das Populações Rurais;
- CEB** - Câmara de Educação Básica;
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;
- CNE** - Conselho Nacional de Educação;
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural;
- CNS** - Conselho Nacional dos Seringueiros;
- CONAQ** - Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas;
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra;
- EDURURAL** – Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro;
- EMATER** - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural;
- EMIFT** - Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes;
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária;
- FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola;
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;
- INDAL** - Indústria Alagoana de Alimentos;
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MAB** - Movimento dos Atingidos por Barragens;
- MEB** - Movimento de Educação de Base;
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura;
- MMTR** - Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais;
- MPA** - Movimento dos Pequenos agricultores;
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- OME** - Órgãos Municipais de Ensino;
- PND** - Plano Nacional de Desenvolvimento;

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste;

PPP - Projeto Político Pedagógico;

PRJ - Pastoral da Juventude Rural;

PROBEX - Programas de Bolsa de Extensão;

PROLICEN - Programa de Licenciatura;

PROMUNICÍPIO - Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal;

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural;

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos;

SSR - Serviço Social Rural;

UFPB - Universidade Federal da Paraíba;

UnB - Universidade de Brasília;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura;

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Construção de barracas por ocasião da organização do acampamento Tiradentes;

Figura 02 – Representação do Assentamento Tiradentes;

Figura 03- Galpão em ruínas onde funcionou a Escola Tiradentes, no período inicial do acampamento;

Figura 04 – Atuais instalações da Escola Municipal Tiradentes;

Figura 05 – Representação do percurso casa-escola;

Figura 06 – Visita às áreas de reserva ambiental do Assentamento Tiradentes;

Figura 07 – Aula prática durante o estudo do tema gerador solo;

Figura 08 – Representação de Animais amarrados na Reserva do Assentamento Tiradentes;

Figuras 09 - Caminhada em defesa das Reservas do Assentamento Tiradentes.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	15
II DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
2.1 Educação rural no Brasil: contexto sócio-histórico	22
2.2 Movimentos sociais do campo e a luta por Educação do/no Campo.....	29
2.2.1 Educação como demanda de luta dos movimentos sociais do campo	34
2.2.2 Os princípios da Educação do Campo construídos pelos movimentos sociais.	37
III HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA IDENTIDADE DA ESCOLA TIRADENTES ENQUANTO DO CAMPO	46
3.1 A luta pela terra e pela escola: contexto de origem da Escola Tiradentes	46
3.1.1 Itinerância da Escola Tiradentes: estrutura e condições de funcionamento	53
3.2 Inserção das idéias da educação do campo no projeto político pedagógico da Escola Tiradentes	60
3.2.1 A inserção da metodologia dos temas geradores no currículo da Escola Tiradentes	62
IV A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB	75
4.1 O Projeto Político Pedagógico da escola do campo: um olhar a partir dos movimentos sociais do campo	75
4.2 A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes	78
4.2.1 Sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico e sua importância	78
4.2.2 O Projeto Político Pedagógico no Contexto da Escola Tiradentes	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de um estudo sobre a Educação do Campo na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, localizada no Assentamento Tiradentes no município de Mari/PB. Tem como objeto de estudo a análise do processo de construção de seu Projeto Político – Pedagógico, destacando aspectos da Educação do Campo contemplados nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola desde o ano de 2007.

A identidade que temos com o campo e com a Educação do Campo está intimamente ligada à nossa história como filho de agricultor, vivendo toda a infância na área rural, adolescência e início da vida adulta, estudando em escolas desse maio até a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa experiência nos proporcionou vivenciar, como aluno, os problemas pelos quais passa o campo brasileiro e suas escolas, apesar de não desenvolver práticas reflexivas sobre essa realidade.

O olhar crítico acerca dos problemas vivenciados nas escolas do campo foi se construindo a partir da nossa aproximação com o referencial teórico sobre a Educação do Campo que vem sendo construído ao longo das duas últimas décadas pelos sujeitos dos movimentos sociais, neste universo de relações. Isso foi possível com a experiência profissional desenvolvida, enquanto profissional, em duas escolas públicas - Escola Tiradentes e Escola Zumbi dos Palmares - no município de Mari/PB, ambas situadas em assentamentos de Reforma Agrária.

Dentre os momentos desencadeadores do nosso contato com a discussão sobre a problemática da Educação do Campo, considermos três os mais relevantes, por ordem de importância: nossa participação em encontros de formação promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; a abertura para o diálogo que, como supervisor da escola, fomos estabelecendo com as lideranças responsáveis pelo setor de educação do assentamento e, por último, a nossa participação nas oficinas pedagógicas que faziam parte do projeto de pesquisa e extensão Educação Popular do Campo em assentamentos de Reforma Agrária: trabalho e formação docente através de oficinas pedagógicas. Esse projeto, coordenado pela professora Maria do Socorro Xavier Batista, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tinha como objetivo contribuir para a construção do Projeto Político - Pedagógico das escolas, em vista da

melhoria do processo ensino-aprendizagem e configura-se como o principal fomentador da construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes, que ainda se encontra em andamento.

O Projeto Político – Pedagógico consiste em um grande acordo coletivo que se faz cotidianamente no interior da escola, com a participação ativa de todos os segmentos que a compõem. Sem ele, com toda certeza, o projeto de formação humana não se concretiza e o trabalho organizado toma-se inviável, pois cada membro da instituição adotará rumos independentes e muitas vezes, não coincidentes, ou até divergentes daquilo que se constitui no objetivo da escola

Ao passo que fomos nos apropriando das leituras e das discussões nos momentos destacados e em outros que se seguiram, começamos a evidenciar que os avanços teóricos produzidos pelos pesquisadores identificados com a Educação do Campo não estavam se efetivando na realidade das escolas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2004), por exemplo, naquele momento, eram desconhecidas pela quase totalidade dos profissionais que atuam nessas escolas. Essas Diretrizes definem orientações que são resultantes da luta dos movimentos sociais do campo. Constatamos a dificuldade de efetivá-las nas práticas dos professores, refletindo-se na manutenção de currículos descontextualizados da realidade dos camponeses e dissonantes com a proposta de educação discutida pelos movimentos sociais do campo.

A partir do ano 2007, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes vem desenvolvendo um projeto, buscando implantar a Educação do Campo, inserindo em seu currículo temas geradores vinculados à realidade do assentamento no qual a escola está localizada. Essa prática tem contribuído para dotá-la com um Projeto Político-Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, representando assim, a expressão da produção e da organização do conhecimento escolar convergindo para um conjunto de interesses relacionados à dinâmica sociocultural interna e externa à escola.

Concomitante a um conjunto de práticas pedagógicas que vem se desenvolvendo na Escola, surgiu a necessidade de construção do seu Projeto Político – Pedagógico estruturado a partir de um currículo contextualizado com a realidade da qual faz parte. Foi a nossa participação nesta experiência da Escola Tiradentes que nos motivou a analisar como vem se dando o processo de construção do Projeto Político - Pedagógico na escola e

quais os componentes da Educação do Campo que estão contemplados, tomando por referência as práticas pedagógicas nele desenvolvidas.

O critério de escolha do campo da pesquisa recai, pois, na Escola Tiradentes e explica-se pelo trabalho pedagógico sistemático que nela tem se efetivado. A sistematização e análise dessa experiência explicitam aspectos que podem servir como referência a outras escolas, construindo espaços de diálogo entre movimentos sociais populares, de modo que as discussões de políticas educacionais referentes às escolas do campo possam partir dos próprios camponeses, sujeitos da sua própria formação e, por sua vez atores históricos.

Na intenção de compreender esse processo, temos as seguintes questões de pesquisa: quais as práticas pedagógicas que são adotadas pelos professores e gestor da escola? Quais os significados destas práticas para a construção do Projeto Político - Pedagógico, tendo por referência a Educação do Campo? Para responder a esses questionamentos definimos como objetivo analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari/PB; compreender a Educação do Campo, tomando como referência metodológica a retrospectiva histórica da Educação rural no Brasil; resgatar o processo histórico da Escola Tiradentes como escola do campo e verificar os limites e possibilidades da prática pedagógica dos professores na construção do Projeto Político-Pedagógico dessa escola.

A nossa aproximação com o objeto de estudo dessa dissertação contribuiu para o direcionamento do percurso metodológico que seguimos na pesquisa. Segue uma abordagem de natureza qualitativa, entendendo-a como a que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes. Nesse sentido, crenças, valores, atitudes não se enfatizam como quantidades, ainda que a utilizemos, mas analisa-se, discute-se, interpreta-se, de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa, desmistificando a dicotomia pesquisador-pesquisado, amplamente valorizado por muito tempo nas pesquisas sociais.

Justificamos a nossa aproximação com os sujeitos da pesquisa por ter atuado como supervisor da escola objeto desse estudo, por oito anos seguidos. Isso nos possibilitou construir uma relação de respeito e, ao mesmo tempo de confiança com as pessoas que ali trabalham. Essa relação de proximidade do pesquisador com o objeto de sua pesquisa permite uma análise objetiva da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido com o processo. A construção da identidade do pesquisador com o

grupo vai se forjando nas várias instâncias de convivência, desde o início. No nosso caso, essa identidade foi sendo construída nas relações que foram e estão sendo estabelecidas ao longo do trabalho que desenvolvemos na escola, como funcionário, e atualmente, como pesquisador que continua contribuindo nas discussões sobre Educação do Campo.

Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas observação participante e a entrevista semi-estruturada. Entendemos a observação participante como processo pelo qual o pesquisador observa a situação social da qual faz parte com a finalidade de realizar uma investigação científica, de modo que ajude a desvendar as contradições das práticas vividas no cotidiano do grupo ou instituição observada. A postura do pesquisador observador, nesse enfoque teórico - metodológico deve ser de uma pessoa que faz parte do contexto que observa, modificando-o, interferindo, de modo que, ao passo que o modifica, também é modificado. Para subsidiar o momento da observação foi utilizado um diário de campo, cujo objetivo foi registrar as informações e reflexões utilizadas nessa pesquisa.

Também utilizamos na coleta de dados a entrevista semi-estruturada, conduzida de modo a possibilitar a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa, sentindo-se livres para a abordagem do tema, enriquecendo informações por meio de suas experiências. A entrevista semi-estruturada foi realizada com os docentes da escola para compreender: a) a Educação do Campo que está norteando suas práticas pedagógicas e b) a construção do Projeto Político - Pedagógico a partir dos princípios da Educação do Campo.

O processo de coleta dos dados com os sujeitos da pesquisa aconteceu em três momentos entre os meses de julho a novembro do ano 2009: inicialmente foi aplicado um questionário aos sujeitos da escola que estão atuando em sala de aula, para subsidiar os escritos do processo histórico da instituição e sua identidade da escola no e do campo. Em seguida, foram entrevistados o gestor da escola e dois moradores do assentamento que participaram das primeiras mobilizações pela escola, ainda no momento do acampamento, sendo eles:

- 1) Juarez Pereira Nery, 39 anos de idade, atua no magistério há 11 anos, por indicação dos assentados, em assembléia, foi o primeiro gestor da Escola Tiradentes. Ele também participou das primeiras mobilizações em prol da oficialização da escola pelo município. Atualmente atua no serviço da secretaria.
- 2) Luis Augusto Trindade, 52 anos de idade, assentado. Liderou as primeiras mobilizações pela conquista do atual assentamento.

3) Júnior Severino Soares, 36 anos, é assentado, possui magistério em nível médio, cursa licenciatura em Ciências Agrárias na Universidade Federal da Paraíba. Atua no magistério há 11 anos, sendo 03 em sala de aula e os demais na direção da escola. Primeiro professor da escola escolhido em assembléia. Fez parte da primeira comissão formada por assentados para reivindicar a oficialização da escola pelo município local. Atualmente exerce a função de gestor da Escola Tiradentes.

Para coletar informações acerca da concepção de Educação do Campo que está norteando a prática pedagógica e a construção do Projeto Político-Pedagógico; suas práticas educativas a partir do processo de inserção dos princípios da Educação do Campo no currículo da escola, e em que medida está servindo de referência à construção do Projeto Político-Pedagógico, foram entrevistadas quatro das sete professoras que lecionam na escola. 1) Rosinalda Augusto da Silva Félix, 44 anos, graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, atua no magistério há 25 anos. Mora e leciona na cidade de Sapé - PB. Na Escola Tiradentes leciona o 2º ano do Ensino Fundamental. Ingressou há 06 anos, através de concurso público.

2) Elizabete dos Santos da Silva, 55 anos de idade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, leciona há 25 anos em escolas rurais. Na escola Tiradentes atua há 10 anos. Leciona o 5º ano do Ensino Fundamental. Seu ingresso na escola se deu através de escolha em assembléia.

3) Maria Betânia Neres Carneiro, 35 anos, graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, assentada. Leciona o pré I da Educação Infantil, atua no magistério há 09 anos, sendo 01 escola particular e 08 em escola pública. Ingressou na escola por indicação dos assentados através de assembléia.

4) Genilda Alves Dias, 46 anos, graduada em letras pela Universidade Estadual da Paraíba, atua no magistério há 19 anos. Mora e leciona na cidade de Sapé. Na Escola Tiradentes, leciona o 1º ano do Ensino Fundamental. Ingressou há 02 anos, através de concurso público. Por escolha dos próprios entrevistados, os identificarei nas transcrições de suas falas.

A escolha desse grupo de professoras para participar das entrevistas justifica-se pelo maior tempo de atuação em sala de aula na referida escola. É importante salientar que o gestor da Escola, Júnior Severino Soares, também foi entrevistado no terceiro grupo.

Estruturamos o texto, de modo que, no primeiro capítulo apresentamos as notas introdutórias ao estudo; no segundo capítulo fazemos uma discussão acerca da Educação

do Campo, tomando como referência uma contextualização histórica da Educação rural no Brasil, destacando a luta dos movimentos sociais do campo no processo de reivindicação e de construção de uma nova perspectiva educacional, na relação com uma luta maior, por um novo projeto de sociedade.

No terceiro capítulo, apresentamos o processo histórico da Escola Tiradentes, considerando os componentes dessa trajetória, tendo como referência à prática pedagógica nela desenvolvida, a partir da inserção dos temas geradores em seu currículo, que tem fortalecido sua identidade de escola do campo. Neste sentido, as atuais concepções de Educação do Campo constituem-se na base para a construção do Projeto - Político da escola.

No quarto capítulo abordamos o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, tomando por referência a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pelos professores.

Enfim, tecemos considerações finais, salientando os desafios e as possibilidades acerca da elaboração e implementação do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes que estejam em consonância com a proposta da Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais. Apresentamos uma síntese das principais conclusões referentes à pesquisa e sugestões para futuros trabalhos sobre a temática estudada.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL À LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo desse capítulo é discutir aspectos da concepção teórico-metodológica da Educação do Campo, tomando como referência os antecedentes da educação em espaços/áreas rurais ao longo da história da educação brasileira. Discutir a Educação do Campo a partir do processo histórico da educação em espaços rurais tem o intuito de evidenciar as contradições do modelo socioeconômico e político do país que engendra relações sociais excludentes e que se expressam em todas as esferas, impulsionando a luta de classes, inclusive na educação, gerando projetos educativos diferenciados e, portanto, contraditórios. Implica em reconhecer que em consequência da luta dos movimentos sociais, tem-se avançado na perspectiva de uma educação diferenciada e necessária ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, impulsionado pelos movimentos sociais do campo, sobretudo a partir da década de 1990.

Propomos discutir os paradigmas em que se baseiam esses dois modelos de educação. O primeiro, da Educação Rural, alheio aos interesses dos camponeses, se ancora na concepção de rural subordinado aos interesses do agro-negócio, ao modelo de desenvolvimento urbano, desconsiderando as peculiaridades dos diferentes povos que vivem e dependem do campo, mas que não se constituem como sujeito da história. O segundo é fruto da luta dos movimentos sociais do campo na defesa dos seus direitos, em especial de uma educação voltada para o fortalecimento das identidades dos povos do campo.

Considerando que numa sociedade classista a educação, como política de Estado, tende a assumir uma racionalidade instrumental às classes hegemônicas, a Educação do Campo representa uma proposta contra-hegemônica das classes trabalhadoras na formação dos sujeitos do campo. É esse o paradigma de educação propugnado pelos movimentos sociais do campo que têm discutido e reivindicado para as comunidades camponesas, opondo-se ao paradigma da educação rural. Essa perspectiva de educação é pensada a partir dos próprios camponeses, respeitando-se as diversidades culturais que os caracterizam em sua realidade.

Estruturamos esse capítulo nos seguintes pontos: Educação rural no Brasil: contexto de negações; Movimentos sociais do campo e a luta por Educação do/no Campo; A

educação como demanda de luta dos movimentos sociais do campo e Os princípios da Educação do Campo construídos pelos movimentos sociais.

2.1 Educação rural no Brasil: contexto de negações

A educação rural surgiu no Brasil por volta de 1910, tendo em seu contexto ações empiristas e despolitizadas, vinculadas ao Estado e à burguesia nacional para resolver, inicialmente, o problema do êxodo rural, que estava se transformando em um grave problema social para as cidades. Nesse período, estabeleceram-se políticas assistencialistas que buscavam redirecionar os camponeses para o meio rural, configurando a educação rural como uma das táticas do Estado para resolver o problema do êxodo e da mobilização popular por demandas educacionais, originando as escolas Normais Rurais que estavam ligadas ao lema “Instruir para poder sanear”. De acordo com Paiva (1987, p. 129), esta perspectiva articulava-se à ideia de desenvolvimento agrário e difundia

[...] as idéias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais; organizam-se cursos de capacitação do magistério rural. [...] Nesse movimento há de tudo: a mobilização em favor das artes populares, o humanismo que se manifesta muitas vezes na preocupação com a difusão cultural, o desejo de elevar a qualidade do ensino e adequar a escola ao meio rural (através do assessoramento pedagógico aos professores), a assistência a divulgação sanitária. De modo geral, tais missões se distinguem por um caráter marcadamente assistencial e por falta de profundidade em sua ação; tanto aquelas que foram organizadas e influídas pelos renovadores quanto àquelas que partiam de um absoluto empirismo e da improvisação (Grifos nossos).

A implantação dos programas educacionais para o meio rural no Brasil remontam ao século XX e foram fortemente marcadas pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro, marcado por uma estrutura agrária fundada no latifúndio e na monocultura, na produção para exportação e em relações de dominação e exploração do trabalhador. Desse processo, como explica Fernandes (1999), resulta uma concepção hegemônica que pensa o espaço rural, da pequena propriedade, da agricultura familiar camponesa, como algo à parte, atrasado, fora dos avanços do desenvolvimento, fora da realidade definida pela representação do latifúndio agro-exportador e da visão urbana, tida como moderna e avançada.

Tal constatação evidencia que o campo da produção camponesa não se constituía em um espaço prioritário reconhecido pelo Estado por meio de políticas públicas e sociais. Nesse sentido Calazans (1983, p.16) afirma que “[...] é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”. Como evidenciado na fala da autora, os homens e mulheres que moravam e trabalhavam no campo eram privados (as) de vários direitos, entre eles o da educação, pois, para o modelo de sociedade da classe hegemônica e para o governo, a educação não era vista como prioridade.

Os povos do campo sempre foram tratados pelo poder público por meio de campanhas emergenciais, sem continuidade. Queiroz (1984, p.37), pensando nessa perspectiva educativa avalia que:

[...] a educação para a população rural foi pensada como um [...] amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto, discriminam aqueles que atuam diretamente nele, (nas escolas, por exemplo) como meros executores de determinações.

Em virtude do modelo de exploração colonial escravocrata os latifundiários não tinham preocupação com a educação das classes populares, pois prevalecia a idéia de que o trabalho na agricultura prescindia de educação escolar, por isso a história da educação rural no país é relativamente nova. Remonta ao século passado, conforme analisa Calazans (1993, p. 15).

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 1º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento, através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país.

A assertiva da autora evidencia o lugar periférico que ocupou a educação rural no país e seu desenvolvimento aconteceu de modo a suprir as demandas de mão-de-obra especializada, decorrente das mudanças no cenário econômico do país. No Império, por exemplo, tanto a monocultura da cana-de-açúcar quanto a cafeeira não carecia de mão-de-obra especializada para atuar nesses setores. A escola rural foi criada com a intencionalidade de atender as demandas dos interesses de quem estava no poder. Esse fato pode ser constatado nos diferentes contextos sócio-históricos do nosso país.

Nas primeiras décadas do século XX, com o acelerado processo de industrialização, sobretudo nos grandes centros urbanos e a crise que atingiu a produção agro-exportadora do café causaram um forte movimento migratório de pessoas que moravam no campo, com destino às cidades, a procura de trabalho e melhores condições de vida. Tal fato foi gerador das primeiras iniciativas oficiais e alternativas voltadas para a educação rural. Nesse contexto surge um movimento educacional institucional denominado de Ruralismo Pedagógico. De acordo com Prado (1995, p.1)

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

O Ruralismo Pedagógico tinha por objetivo a contenção da migração dos povos do campo aos centros urbanos em detrimento do inicial processo de industrialização e promover a fixação do homem do campo no campo. O ideal do Ruralismo atendia aos interesses das elites dominantes por duas vias. Por um lado, o grupo vinculado ao colonialismo tinha no movimento migratório o enfraquecimento do seu poder sobre o homem do campo, fragilizando as relações patriarcalistas, uma vez que ocorria um considerável esvaziamento do campo. Por outra parte, o Ruralismo Pedagógico também foi apoiado por segmentos das elites urbanas, ao perceberem que o deslocamento das pessoas do campo para os centros urbanos provocaria sérios problemas de ordem social, gerando novas demandas para o poder público, provocadas pela sobrecarga de pessoas nas cidades. Além destes fatores, o Ruralismo Pedagógico esteve ideologicamente vinculado aos movimentos nacionalistas e católicos do início do século, que defendiam a produção agrícola e pecuária como fonte de riqueza para o Brasil e incentivavam a permanência do homem do campo no campo (LEITE, 2002).

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, as suas prioridades eram voltadas à instalação de um processo industrial de base, possibilitando dessa forma, as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado

Novo. Com isso o processo escolar permaneceu em segundo plano, pois aquele contexto de mudanças, sobretudo no setor industrial, requeria valorização da escolarização urbana, impulsionando um movimento para o ensino de adultos que não haviam freqüentado a escola. De acordo com Paiva (1987, p.159) a educação nesse período

[...] começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais). Surgem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Inicia-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeitos mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos.

Somente no início dos anos 1940 as atenções se voltam para a escola rural. Em 1942, o II Congresso Brasileiro de Educação enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo, ressaltando a importância da escola rural. Nesse contexto é criada a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais- CBAR, que tinha suas orientações de cunho internacional, e mantinham conformidade com a política externa norte-americana. A esse reconhecimento, Calazans (1993, p. 21), afirma que “[...] a educação rural, sob o patrocínio de programas norte-americanos, tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)”. Essa comissão tinha como objetivo a implantação e implementação de projetos educacionais em áreas rurais e o desenvolvimento dessas comunidades.

Na primeira metade da década de 1950, sob o intuito de atingir as bases populares da maioria dos brasileiros, foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e em decorrência, o Serviço Social Rural (SSR), em 1952 e 1955. Ao analisar a filosofia da CNER, Leite (2002, p. 37), considera que

A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. [...] nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, [...], desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais.

Evidencia-se, nesse sentido, que essa campanha tinha um caráter antidemocrático, uma vez que sua proposta desconsiderava às peculiaridades da vida rural. A definição de

seus critérios reforça os descompassos com que foram tratadas as políticas educacionais para o campo brasileiro, patrocinadas pelo capital norte americano por meio de convênios firmados com o governo brasileiro. A CBAR, igualmente a outras organizações que influenciaram a educação rural do país, configura-se em pacotes chamados educativos que, de forma autoritária eram implantados em todo o país, sobretudo na segunda metade do século XX. De caráter semelhante, o Serviço Social Rural-(SSR), dava continuidade aos programas anteriores à campanha. Enfatizava as práticas de cooperativismo, associativismo, economia doméstica e artesanal.

A partir da década de 1960, a educação rural permaneceu na marginalidade, reforçada, sobretudo pela promulgação da Lei 4.024/61, uma vez que, a estruturação da educação fundamental rural foi atribuída aos municípios, desprovidos de recursos humanos e financeiros, sobretudo os do interior brasileiro. Esse dispositivo legal de ordenamento jurídico da educação brasileira, na verdade, não atenuou a falta de condições constatadas no funcionamento do sistema formal de educação rural.

No decurso da história da educação no Brasil, especialmente em áreas rurais, é atribuída à escola a tarefa difusora e reforçadora da ideologia dominante. Desse modo, fica evidenciado que é no ambiente escolar que as classes dominantes realizam um trabalho de alienação nas consciências dos alunos das classes dominadas com o intuito de obter hegemonia servindo aos interesses do capital (ALTHUSSER, 1985).

Apesar da forte influência do Estado, tomando a escola como instrumento de difusão de sua ideologia, na dinâmica da luta de classes, faz-se necessário destacar que a os movimentos sociais denunciam essa perspectiva e por meio de processos de resistência, lutam pelo resgate de um espaço escolar que de fato se construa nele um processo pedagógico libertador. Segundo Freire (1983, p. 97), a escola poderá se constituir em espaço de formação do ser humano

[...] que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advirta dos perigos do seu tempo, para que consciente ganhasse força e coragem para lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias.

Para que de fato se construa esta possibilidade é necessário que se realize uma prática voltada para os interesses das camadas populares. Não podemos pensar a escola fora do contexto social e histórico em que ela se constitui e vive. A escola pode constituir-

se em instrumento de dominação ou de luta por meio dos sujeitos que dela fazem parte, assumindo-se como espaço a serviço dos interesses dos trabalhadores.

Essa tendência é presenciada em particular no Nordeste do Brasil, sobretudo nos cinco primeiros anos da década de 1960, nos quais Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia libertadora, na tentativa de possibilitar uma educação para a solidariedade, em que os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais se constituíssem na tessitura do processo de ensino/aprendizagem e do cidadão consciente. Essa tendência influenciou movimentos educacionais, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB). Esse movimento constitui-se em proposta metodológica de educação para jovens e adultos, concorrendo para o desenvolvimento de aspectos educacionais inovadores de concepções e estratégias de educação de base e educação popular, destacando-se pela criatividade e pela inovação teórico-metodológica (CALAZANS, 1993).

Essa pedagogia se diferenciava daquelas usuais das práticas escolares rurais, contrariando os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes menos favorecidas, pois enfocava, principalmente, a conscientização cidadã, frente às pressões do sistema vigente – o capitalismo. Diante de sua capacidade mobilizadora esse movimento educacional foi reprimido pelo governo militar, o qual, em resposta a essa perspectiva passou a implantar projetos experimentais, caracterizados por sua descontinuidade e transitoriedade, reforçando, assim, a ideologia conservadora do militarismo (AZEVEDO, 2007). Destacam-se, nesse sentido o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal – PROMUNICÍPIO e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE.

O PROMUNICÍPIO, segundo Queiroz (1984), desenvolvia ações junto aos órgãos municipais de educação, oferecendo a base técnica de organização da educação, de modo a formar quadros de pessoal para atuar junto ao município, além de prestar apoio financeiro por meio de repasses de recursos federais aos Estados e destes para os municípios. As ações desse projeto tinham como objetivo promover o aperfeiçoamento do ensino de 1º grau, mediante ações articuladas entre a administração estadual e municipal.

O POLONORDESTE, projeto financiado e tutelado pelo Banco Mundial, foi implementado em 1974, durante o Governo de Médici que conforme Carvalho *apud* Azevedo (2007 p. 147), “[...] traduzia a estratégia internacional de intervenção do Banco Mundial para as áreas carentes dos países em desenvolvimento, bem como as preocupações das políticas regionais e agrícolas”. Na vigência desse programa ocorreu

municipalização do ensino rural no país que foram subsidiados pelos Órgãos Municipais de Ensino (OME). Dos municípios foi exigida uma organização mais apurada do processo, sobretudo no que diz respeito não só ao cadastramento das escolas, alunos e professores, como também ao acompanhamento e distribuição de merenda e a um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais (LEITE, 2002).

Apesar do caráter organizativo que esses programas desencadearam junto aos municípios onde foram implementados, não surtiram efeitos significativos na melhoria de seus respectivos sistemas de ensino, em particular as escolas localizadas no meio rural, uma vez que nestas permaneceram os altos índices de analfabetismo, onde se concentrava um contingente populacional muito carente, do ponto de vista socioeconômico e cultural.

A permanência do alto número de analfabetos impulsionou com I Plano Nacional de Desenvolvimento - IPND e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - PSECD, a criação de programas especiais em nível de Ministério da Educação – MEC. Dentre estes, destacamos o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural - PRONASEC, cuja finalidade era atender os objetivos do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos e expandir o Ensino Fundamental no campo, promover melhorias no nível de vida e no ensino, assim como a redução do fracasso escolar no campo, representado pelos altos índices de reprovação.

No final do período do regime civil-militar – 1980-1987 - foi implantado no Nordeste o EDURURAL, cujo objetivo era primar pelas condições de escolaridade dos nordestinos, mediante a melhoria da rede física e também a reestruturação curricular, viabilizando novos conceitos sobre a educação no meio rural. Esse programa, segundo Queiroz (1984, p. 31-32), [...] se caracteriza como um programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional.

Essas particularidades que caracterizaram o EDURURAL aplicam-se aos demais programas de educação para o meio rural. Trata-se de propostas que são pensadas desvinculadas das reais necessidades dos povos do campo. Constituindo-se em programas pontuais e descontextualizados frente às reais necessidades da população rural que não contribuem com o desenvolvimento do homem do campo, cuja lógica prevalecente enfatizada por Barreto (1985, p. 52), mostra que

[...] têm mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a

questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumento de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país.

A avaliação da qual essa autora participou, em relação aos programas e projetos voltados para a educação rural no Brasil no século XX, não se limita à realidade do Nordeste, uma vez que de modo geral o processo educacional nesse contexto tem características comuns em todo território nacional. No final do século XX e início deste, em resposta à permanência dos problemas educacionais ocasionados pela ineficiência das políticas educacionais, marcadas por um conjunto de programas experienciais de caráter transitório, a educação rural oficial, a partir de 1997, passou a ser orientada por outro programa de natureza semelhante - Escola Ativa. Essa metodologia propõe um processo de ensino-aprendizagem diretamente relacionado à vida dos estudantes, cuja efetividade requer que as escolas sejam adaptadas física e do ponto de vista pedagógico (AZEVEDO, 2007).

Essa proposta é direcionada exclusivamente às escolas rurais que estão organizadas em turmas multisseriadas¹, é coordenada pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC. Apesar de o programa ser uma proposta do Governo Federal, o seu funcionamento nos municípios ocorre a partir de adesão destes sob o regime de colaboração com as Secretarias Estaduais de Educação e o próprio MEC.

Ao lado dos problemas sociais pelo quais passam os brasileiros, sejam do campo ou da cidade, ao longo do século XX em diferentes contextos e, em decorrência disso, nas inovações ocorridas no cenário educativo, presencia-se um conjunto de forças que se juntam em prol dos direitos historicamente negados a uma parcela significativa de brasileiros. Nessa perspectiva, destaca-se a ação dos movimentos sociais do campo que, no conjunto das demandas de luta pela Reforma Agrária, entendem a educação como base fundamental para o processo de mudanças, e nesse sentido reivindicam o direito à uma educação voltada aos sujeitos do campo.

¹ Turmas organizadas com mais de uma série juntas.

2.2 Movimentos sociais do campo e a luta por Educação do/no Campo

As classes sociais organizadas, excluídas dos direitos básicos, como educação, saúde moradia, trabalho, terra, dentre outros, protagonizaram, ao longo da história, importantes processos reivindicatórios para o reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos. Não há um consenso quanto à delimitação do conceito de movimentos sociais. Alguns esforços nesse sentido são feitas por estudiosos dessa temática. Kauchakje (2007), por exemplo, cunha uma concepção alargada de movimentos sociais, tratando-os como forma de ação coletiva que

[...] representam o conflito ou contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo, os que almejam a manutenção das instituições sociais (KAUCHAKJE, 2007, p.81).

Interessam-nos nessa reflexão, os movimentos sociais de caráter popular, cuja prática, segundo Calado (2007, p. 99) vislumbra o “[...] compromisso com a construção de uma sociabilidade alternativa ao modelo capitalista de organização social”. De modo geral esses movimentos sociais têm em comum a luta por mudanças sociais que decorrem das contradições que se evidenciam na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Novas condições de dignidade e de justiça social, de transformação da ordem vigente, de respeito à dignidade humana dos desiguais são postas como legítimas nos processos reivindicatórios que precisam ser renovados e reorganizados, em diferentes contextos históricos. As demandas são postas, “[...] uma vez que, em cada momento histórico esses movimentos sociais se expressam de forma diferente, no sentido de buscar a construção de uma ordem a partir de uma realidade também diferente” (BONETI, 2007, p.55).

São as diferentes demandas no campo social e político que desencadeiam uma multiplicidade de movimentos sociais. A análise destes constitui-se em tarefa que exige a apreensão de suas demandas que são inseridas no campo dos direitos. A partir da compreensão do sentido desses movimentos, respaldado nos elementos de classe e de exclusão das condições de cidadania, pode-se identificar tipos de movimentos sociais que

ocorrem tanto no meio urbano, quanto no rural; em nível local ou global. Assim, podemos identificar expressões de organização social como:

[...] movimento dos trabalhadores; movimento popular; movimento de elites econômicas; movimento cultural; movimento ideológico; movimento estudantil; movimento messiânico e ligado à religião, novos movimentos sociais (KAUCHAJE 2007, p. 82).

Dentre esses movimentos citados pela autora, destacamos aqueles que fazem parte das lutas que denuncia o modelo de sociedade capitalista. Interessa-nos aqui a contribuição dos movimentos sociais do campo e suas relações com a educação. Nesse universo de relações, a concentração da propriedade privada, a exploração da mão – de – obra, a relação patrão empregado/escravo, refletem um Estado clientelista, patrimonialista e políticas populistas. Repercutem também a dependência em relação ao capital externo e suas relações econômicas financeiras internacionais, apontados por Souza (2006), como fatores determinantes na história dos movimentos sociais do campo.

Ressaltamos ainda, que a principal bandeira de luta dos movimentos sociais do campo ao longo da história brasileira tem sido pela Reforma Agrária, entendida como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade que questiona o latifúndio brasileiro e busca melhores condições de vida para os camponeses. A distribuição desigual da terra tem gerado contextos de exploração, escravidão e a expulsão do homem do campo de suas terras em direção às grandes cidades, de modo a serem condenados a “sobreviver” em favelas, nas periferias dos grandes centros urbanos, conforme afirma (BATISTA, 2007). Essa situação tem gerado a organização de forças coletivas em favor de um projeto de campo mais humano que favoreça ao homem e à mulher camponesa condições de vida digna em que todos e todas tenham direitos historicamente negados, como a moradia, a saúde, as condições de trabalho, infra-estrutura, educação, dentre outros.

A luta por reforma agrária não é recente. Martins (1981); Batista (2007) e Boneti (2007) oferecem-nos importante contribuição teórica nesse sentido. Fazem um mapeamento das principais lutas pela terra no decurso histórico em nosso país. Segundo Boneti (2007, p. 60), a história dos movimentos sociais “[...] tem início com o nascimento

da nação, com o descobrimento”. Denominados de movimentos messiânicos² por alguns estudiosos, a literatura dá conta de que os primeiros movimentos sociais do campo datam da última década do século XIX. Destaca-se nesse período a Guerra de Canudos como um movimento de reação frente a uma realidade de miséria e de falta de perspectiva de vida para a população flagelada pela seca do sertão nordestino (1877) e no abandono pelas elites políticas. Passando para o século seguinte, ainda em suas primeiras décadas, outro movimento de destaque nessa linha política é o Contestado, desenvolvido no Oeste do Estado de Santa Catarina.

Em decorrência das transformações ocorridas no Brasil, a partir da década de 1930, contexto em que se verificam os avanços da industrialização e do processo de urbanização da sociedade brasileira, faz crescer a demanda pelo acesso à educação. Neste contexto, a escolarização representava um ponto crucial para solucionar os conflitos produzidos pelas transformações na base econômica do país.

Nesse modelo de produção econômica e de estrutura social uma nova etapa para os movimentos sociais do campo é posta, gerando novas motivações e novos projetos políticos. Seguindo-se essa lógica, pode-se considerar a Luta dos Posseiros de Teófilo Otoni, Minas Gerais, final da década de 1940, como um movimento social. Fica evidenciado, portanto, que os movimentos de luta dessa época tinham um perfil aproximado em torno de um determinado projeto político, rumo a um novo projeto de sociedade em que se destaca o processo educativo que estava neles embutido.

No período entre 1940 a 1960, o campo foi palco de uma considerável eclosão de movimentos sociais os quais, segundo Boneti (2007, p. 60), caracterizaram-se pela “[...] resistência à expropriação da propriedade da terra ou pela resistência à exploração do sobretrabalho do camponês assalariado”. Destaca-se a Revolta de Dona Nhoca – Maranhão; Trombas e Formoso – Goiás; a Revolta do Sudoeste do Pará – Pará; a Luta dos Arrendatários - São Paulo. No Nordeste, em finais da década de 1950, as Ligas Camponesas se destacam como uma das formas armadas mais importantes de organização e luta política dos camponeses. Segundo Martins (1981), o seu surgimento se deu num contexto de crise política, representando a tomada de consciência do subdesenvolvimento do Nordeste brasileiro.

² Boneti (2007, p.58), mostra que os movimentos ditos messiânicos “[...] expressavam o isolamento geográfico de políticas públicas, presença do Estado, em síntese, da miséria típica do meio rural do final do século XIX e início do XX”.

Ao final da década de 1970, no auge da repressão movida pelo Golpe civil-militar de 1º de abril de 1964, ganham destaque os movimentos sociais que retomam e/ou iniciam sua trajetória, tendo como principal bandeira de luta a Reforma Agrária. Diversos fatores favoreceram a significativa eclosão dos movimentos sociais do campo, a saber, o fim do ciclo de governos militares, a abertura de espaços democráticos, o agravamento dos problemas sociais, como também a aprovação do Constituição Federal de 1988.

Batista (2007, p.173), analisando esse aspecto, traça o seguinte panorama dos movimentos sociais do campo a partir desse período os quais se agregam ao que se chama de via campestina:

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Pequenos agricultores (MPA); Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que organizaram a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); [...] Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PRJ) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

É consideravelmente importante destacar o papel desses movimentos na constituição do novo cenário brasileiro. Instaure-se desde então a luta por uma sociabilidade equitativa, de modo a contribuir com a redemocratização da população que vive no campo, possibilitando espaços de reivindicação e de luta coletiva. Reconhecendo-se a importância de todos estes, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por ser pioneiro na discussão de uma proposta educativa com características próprias para o campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, consolidado no ano de 1984, retoma a discussão relacionada à propriedade da terra anunciada nas lutas dos posseiros, defendendo a reforma agrária antes empreendida pelo Partido Comunista Brasileiro e por organizações ligadas ao campo, no século XX (SOUZA, 2006). O MST tem se constituído como um dos principais movimentos que se mobilizam em defesa da Educação do Campo, uma vez que, no conjunto das lutas pela terra, agricultura familiar camponesa, trabalho, vida e dignidade, considera a educação como instrumento fundamental no processo estratégico de fortalecimento de um novo projeto de sociedade que tem a Reforma Agrária como base. Assim o MST configura-se como um

Movimento social, cuja ação envolve a elaboração de um projeto político e social para o país, em especial para a categoria dos trabalhadores rurais. Trata-se de um movimento social com o potencial efetivo na organização em massa dos trabalhadores rurais, cuja organicidade se dá nas esferas cultural, econômica, política e social (SOUZA, 2006, p.21).

Nesse sentido, o movimento tem se constituído como sujeito político-educativo que questiona a sociedade e com ela, as concepções e os valores da propriedade, a função social da terra e o direito do camponês a uma vida digna. Caldart (2004), destaca a gênese e o nascimento da educação escolar no MST. Segundo ela, primeiro, as famílias dos sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) em defesa do direito à escola que fizesse a diferença e que tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. O segundo momento que merece destaque foi quando o movimento decidiu tomar para si a tarefa de organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas. Nesse contexto foi criado o Setor de Educação do MST, cuja centralidade está na organização de uma proposta educacional articulada com os princípios defendidos na luta pela terra. O MST entende que a escola poderá constituir-se em um espaço rico para o desvelamento da realidade e fortalecimento da identidade do homem do campo.

A força da luta do Movimento dos Sem Terra, para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da Educação do Campo, contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses, suscitando, inclusive, novas políticas públicas. Nas palavras de Damasceno e Beserra (2004), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra vem se constituindo em espaço privilegiado de resistência, de luta e, conseqüentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores.

É, pois, inegável o protagonismo desse movimento na luta por justiça social, respeito, dignidade e melhor qualidade de vida para os agricultores, especialmente aqueles que servem de mão-de-obra para o enriquecimento dos proprietários de terra, sem nenhuma perspectiva de liberdade. Nesse contexto, a educação assume um papel preponderante como um meio de desocultar os ideais hegemônicos de classes que têm na força de trabalho do camponês um instrumento de acúmulo de capital.

Na medida em que se acirram a luta e a discussão sobre a Reforma Agrária como um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, outras demandas sociais assumem centralidade. Como vem sendo discutido, a Educação do Campo passa a ser considerada como um componente importante que contribui na formação dos sujeitos do campo.

2.2.2 A educação como demanda de luta dos movimentos sociais do campo

A década de 1990 pode ser considerada como promissora do ponto de vista da organização dos movimentos sociais do campo no que se refere à luta por melhores condições de vida para os camponeses, contribuindo para instaurar o que Gohn (2001, p.98) chama de “[...] nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas têm o direito à participação das questões que lhes dizem respeito”. Acerca do protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta a favor do camponês, Batista (2007) acrescenta que, estes se articulam em torno de reivindicações, visando propor uma educação de qualidade, específica para a realidade do homem que vive no e do campo, no sentido de que contribua na constituição e na afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo.

Salientamos que o pano de fundo desses movimentos sociais do campo é a disputa por um projeto de sociedade baseado na agricultura familiar camponesa em oposição ao agronegócio. Essa assertiva ratifica - se na Declaração final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, entre os dias 02 e 06 de agosto de 2004, na qual os movimentos sociais do campo presentes confirmaram a luta por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.

Os movimentos sociais, lutando por políticas públicas, fizeram avançar, também por parte do Estado, na definição do ordenamento político da educação e na criação de programas específicos para os povos do campo, cujas proposições e programas precisam ser efetivados nas escolas. Uma das conquistas políticas no conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esta resolução resultou de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo que defendiam, naquele momento, e continuam defendendo a educação como um direito de todos e responsabilidade do poder público.

O reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas

contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais são conquistas expressas nas Diretrizes (BRASIL, CNE/CEB, 2002). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28, prescreve que:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população 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 (BRASIL, 1996).

Apesar dessa abertura de adequação da escola à vida do campo, no corpo do texto dessa LDB, não se especificou quais seriam as medidas a serem adotadas, contudo, possibilitou um importante aceno para o futuro da Educação do Campo. Baseado nesse artigo tornou-se possível discutir e aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Apesar desse dispositivo não garantir, na prática, seu cumprimento por falta de compromisso de gestores no trato com a educação de modo geral, configuram-se num avanço considerável por se tratar de um documento oficial que representa também o olhar dos movimentos sociais do campo.

A presença dos movimentos sociais do Campo tem assumido relevante papel nas políticas para o setor, uma vez que pressionando os governos, nas três esferas, vêm fortalecendo o cumprimento das determinações apresentadas propostas nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. O paradigma de educação que os movimentos sociais do campo estão construindo considera a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. Arroyo (1999), ao prefaciá-lo primeiro volume da coleção Por uma Educação Básica do Campo afirma que “[...] é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e constituem humanos”. A educação pensada a partir dessa lógica reconhece o homem, a mulher, a criança camponesa como seres humanos que têm o direito à educação de qualidade e que possa servir de fato como meio de emancipação da condição de subordinação à lógica do capital.

A luta dos movimentos sociais do campo, na construção do paradigma da Educação do Campo, dar-se em oposição ao paradigma da educação rural, uma vez que esse não contribui com projeto de desenvolvimento sustentável para o campo brasileiro que está em construção. Ao contrário, reforça a lógica do agronegócio, de que o campo deve ser inabitável para tornar-se unicamente fonte de acumulação de riqueza. Esse paradigma de educação é respaldado em uma cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.

A Educação do Campo tem sua origem no pensamento, no desejo e nos interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, construindo comunidades e políticas, construindo ideologias numa visão crítica de mundo (FERNANDES, 2006). Por sua vez a educação rural teve sua origem na ideologia ruralista, objetivando subordinar o homem e a mulher do campo. Nesse pensamento, a escola rural se constitui como um espaço de controle social dos setores populares.

2.2.3 Os princípios da Educação do Campo construídos pelos movimentos sociais

O campo brasileiro, sobretudo ao final da segunda metade do século passado, se expressa na força da luta dos movimentos sociais e passa por consideráveis mudanças e incorporou uma dinâmica diferenciada da perspectiva do atraso com que era vista as pessoas como ignorantes e, portanto, desmerecedora de políticas públicas por parte do Estado. Por meio da luta dos movimentos sociais o campo passa a ser pensado como espaço de vida, de construção de identidades, da agricultura familiar camponesa, de saberes e de valores múltiplos.

Nesse espaço não há lugar para a educação rural que historicamente reforçou um projeto neoliberal. Ao contrário dessa perspectiva, a educação passa a ser questionada pelos sujeitos organizados no campo, de modo a dar impulso à construção de uma proposta que contribua com o projeto de sociedade e de campo brasileiro o qual, de acordo com Batista (2007, p. 169), deve-se “[...] constituir economicamente sustentável e socialmente

solidário, constitutivo de novas territorialidades e sociabilidades para a implementação de uma política de educação que se fundamenta no respeito aos saberes dos povos do campo”.

No campo como espaço de vida, emerge a categoria de “camponês”, que o habita e nele trabalha, representando a diversidade de sujeitos. Desse modo, a Educação do Campo tem valorizado a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção, que deve se constituir na identidade de escola do campo a partir dos sujeitos sociais a quem se destina, a saber: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

A identidade camponesa vincula-se às suas “lutas” e às reivindicações dos movimentos sociais por direitos, sobretudo a uma educação compatível com sua diversidade cultural, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios de cada povo que tem no campo o seu lugar de vida, de cultura, de produção, de moradia e de lazer. A identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista, pois concebe a terra, o trabalho e a cultura do campo sob um olhar diferente. Sob a lógica do capital o campo é determinado pelo aspecto econômico, visto apenas como espaço de produção, de negócio. Sob a lógica camponesa compreende-se o campo como espaço de vida, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais e de solidariedade. Carvalho (2005, p.25), mostra essa oposição associada à diferenciação identitária que se coloca exatamente na luta entre o capital e a construção de experiências para a transformação da sociedade.

A partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno, classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar. Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere (...) uma mudança ideológica. O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da perspicácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo.

De acordo com Bogo (2008, p. 59), pode-se classificar a identidade da agricultura capitalista como uma

[...] identidade legitimadora: produzida pelas instituições dominantes, com o objetivo de expandir e manter a dominação sobre as forças sociais dominadas” e a identidade camponesa como uma “identidade de resistência: produzida pela

reação de atores que estão em posições dominadas e que erguem trincheiras de resistência com o objetivo de sobreviver.

A identidade camponesa se dá na luta e na conquista de território camponês, na atualidade o campo brasileiro que aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais que, segundo Souza (2006, p.51), “[...] com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra”. A Educação do Campo tem sido defendida e construída junto e pelos movimentos sociais como uma proposta educativa que considera como matriz os interesses culturais, sociais e econômicos dos sujeitos que habitam e trabalham nesse espaço.

A literatura que vem sendo construída pelos sujeitos que compõem os movimentos sociais, sobretudo, os do campo, como também por pesquisadores identificados com essa linha de discussão, dá conta de que a gênese da concepção de Educação do Campo aconteceu durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em julho de 1997, em Brasília, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria de algumas instituições mencionadas a seguir. No entanto, conforme Fernandes e Molina (2004), o processo de construção desse paradigma educacional ganhou desenvoltura especialmente a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia (GO) ³ promovida pelas seguintes instituições: CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; UnB – Universidade de Brasília; UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

³ Apesar da maioria dos pesquisadores apontarem esses dois eventos como espaço de gênese da concepção de Educação do Campo, é importante considerar que as suas bases epistemológicas, teóricas e pedagógicas nascem nos movimentos populares da década de 1960, a saber, os Centros Populares de Cultura (CPC's) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Referindo-se a esses dois movimentos, Barros (2007, p.41) afirma que se identificaram como práticas de movimentos de educadores que se propunham à crítica do sentido conservador da educação, se propondo à reinvenção da lógica e do significado da cultura do povo do campo que, no âmbito do contexto histórico e político nordestino e brasileiro encontrava-se carregado pela ideologia coronelista e latifundiária que pregava a expropriação da terra e a desigualdade social no trabalho camponês. Nesse contexto, ganha destaque as idéias de Paulo Freire que defendeu uma educação que pudesse conduzir o educando a uma formação pautada na criticidade, que “implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, sua integração. Resulta de trabalho pedagógico crítico apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1983, p. 69). Também nesse período é bom destacar que foi iniciada uma experiência de educação com os povos camponeses no Nordeste brasileiro, trata-se da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende Ler”, inicialmente desenvolvida num município do Estado do Rio Grande do Norte-RN, no Nordeste do Brasil, que foi difundida em todo o país, plantando a semente dos seria mais tarde conhecido como “Método de Alfabetização Paulo Freire”.

Essa Conferência representou o marco do impulso do debate da Educação do Campo, uma vez que redes de movimentos sociais, além das instituições anteriormente mencionadas, reuniram-se para pensar políticas específicas de educação para as comunidades do campo, cujo paradigma de educação se tornou emergente. Naquele momento intensificou-se a discussão do paradigma da Educação do Campo que assume um compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais que buscam construir um país onde se possa viver com dignidade. Resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade.

Entendemos a Primeira Conferência como espaço de construção e/ou solidificação de parcerias entre movimentos sociais e instituições comprometidas socialmente com o desenvolvimento do campo brasileiro ecologicamente sustentável e economicamente justo. Nesse sentido, a Educação do Campo ganha força como parceira na concretização de uma agenda política sustentada pela participação de sujeitos coletivos vinculados ao campo e ao conjunto da classe trabalhadora. Na discussão da materialidade da compreensão da origem de Educação do Campo, Caldart (2005, p. 18-19), resume o contexto originário dessa concepção de educação nos seguintes termos:

[...] o campo e a situação objetiva das famílias nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; nesse mesmo período a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social, especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

Esses fatores aqui apresentados refletem o aumento das desigualdades sociais advindas de um modelo capitalista perverso. Diante dessa realidade, a Educação torna-se fundamental para o entendimento e a superação da exploração, da opressão, das injustiças e da exclusão da população que vive no campo. Nesse sentido os fundamentos de uma proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos pelos professores e gestores que atuam em escolas, em particular no campo, no sentido de compreender a problemática, contribuindo para repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolve.

A discussão sobre Educação do Campo junto aos sujeitos que atuam na escola: professores, supervisores, gestores, dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vistas que precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional que os leva a repensar o seu fazer educativo. Diante dessa premência aparecem-nos questões desafiadoras: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre a proposta teórico-metodológica de Educação do Campo? Quais as possibilidades e os limites do movimento para formulação e implementação das concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do Projeto Político - Pedagógico libertador e de transformação social da Educação do Campo?

Nesse caminho, a formação continuada constitui-se como espaço privilegiado para difusão e reflexão de um ideário educativo. Esta formação constitui-se, pois, em uma alternativa viável para suprir as necessidades que são emergentes na prática docente. Por isso, é preciso que a formação do educador do campo, tanto inicial quanto continuada, facilite a construção e a execução de uma proposta pedagógica que respeite a realidade de cada comunidade. A construção, assim como a efetivação dessa proposta de educação, deve ter a frente às pessoas que estão no dia-a-dia do trabalho escolar.

A demanda de educadores com formação específica para atuar nas escolas do campo ainda não foi atendida, pois existe um grande contingente desses profissionais atuando sem ter a compreensão do novo sentido atribuído à Educação do Campo. Essa situação expressa um processo de formação inicial que não contemplou a realidade do campo, sendo urgente constituir espaços de caráter formativo no interior da escola, favorecendo aos professores a oportunidades de conduzir a efetivação da Educação do Campo no dia-a-dia das escolas que atuam.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo requer, pois, do (a) educador (a) uma formação que favoreça a compreensão do processo educacional, de modo a entender a importância da seleção de determinados temas significativos para os sujeitos da ação pedagógica. Os aspectos específicos que devem constar nas propostas de formação desses educadores, seja inicial ou continuada, estão contempladas na discussão e na reflexão dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo que são: a) o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; b) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; c) os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; d) o respeito à temporalidade do homem do

campo; e) o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, e por fim, f) a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável (MEC, 2004).

O papel da escola como formadora de sujeitos articula-se a um projeto de emancipação humana, pautada em uma concepção de respeito à cultura e à história de vida de cada camponês. Portanto emana de um currículo que incorpora a diversidade do campo. Dessa forma, torna-se necessário que a Educação do Campo seja alicerçada em um currículo contextualizado, o qual, segundo Souza (2005, p. 98), “[...] fundamenta-se na idéia de que só é possível dar mais sentido ao processo ensino aprendizagem se construído considerando a historicidade dos sujeitos sociais, pautando-se na complexidade de tais processos históricos”.

O currículo da Educação do Campo deve, pois, ser contextualizado, de modo que o processo de ensino-aprendizagem aconteça num contexto de significados, proporcionando assim, que os educandos associem o seu cotidiano às discussões feitas em sala de aula. A discussão sobre currículo nessa perspectiva está contemplada no Dossiê MST Escola:

O currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do Estado, do país, do mundo (MST, 2005, p.52).

Na Educação do Campo, o currículo contextualizado respalda-se na perspectiva crítica da realidade vivida por homens e mulheres. Esse currículo é definido por Batista (2006, p. 101) como “[...] uma construção histórica envolto em determinações sociais, culturais, políticas”. É essa concepção que os movimentos sociais do campo têm ajudado a construir, reforçando sua identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade. Nessa perspectiva, segundo Moreira (2001, p.5), o currículo

[...] é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

O autor nos provoca a refletir sobre o desafio de construir um currículo voltado para a escola do campo que tenha como referência a cultura camponesa. A dinâmica das escolas e dos educadores do campo precisa estar “colada” com a realidade sócio-histórica do educando, de modo a incorporar nas aulas, nas atividades proposta, formas de resgatar a cultura, os valores, a história, a memória e os saberes dos camponeses que os alunos expressam na sala de aula, resultado da sua vivência como filhos de agricultores que habitam e trabalham no campo.

O respeito à valorização dos diferentes saberes no processo educativo articula-se ao diálogo como elemento mediador, em que o processo de ensino e aprendizagem parte do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. Ainda nessa perspectiva, esses conhecimentos precisam assegurar as condições que contribuam para uma melhor qualidade de vida do homem do campo independente do lugar em que vive. No trabalho pedagógico norteado pela proposta da Educação do Campo, necessariamente, a “[...] escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (MEC, 2004, p. 37).

Considerando os diferentes saberes a serem incorporados à proposta curricular da escola do campo, o diálogo assume relevante papel, pois é por meio dele que o homem, a mulher, a criança, o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo. Desse modo, o saber de todos passa a ser valorizado e pelo diálogo se constituem as relações sociais do homem do campo no seu cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos os ambientes sociais. É nessa perspectiva, segundo Freire (2005, p.91) que entendemos a importância do diálogo:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assumindo importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e de apreensão dos conteúdos e concepções de mundo. Para a escola do campo,

esses saberes devem constituir-se em conteúdos socialmente úteis e válidos, uma vez que são construídos na interação entre seres humanos e a natureza, no dia-a-dia a partir da realidade vivida na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios que enfrenta.

Com relação aos espaços e aos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, reconhecemos que a educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola, senão também nas relações estabelecidas pelos sujeitos no seio da sociedade. Nas diferentes formas de organização está implícito o direito de relacionar-se com a terra como cultura movidas por diferentes conhecimentos e raízes históricas. Dessa forma, a sala de aula é um espaço específico de sistematização, de análise e de síntese e aprendizagens diversas, constituindo-se em local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar, sentir e se relacionar com o mundo.

O respeito à temporalidade do homem do campo sugere a interlocução com suas formas de produção, respeitando-se determinadas peculiaridades, uma vez que as comunidades têm seu ritmo de produção e de cultura. O princípio da temporalidade se opõe ao modelo capitalista, que em nome do lucro imediato expropria e explora os trabalhadores camponeses como mão-de-obra na produção em larga escala, produzindo situações de subdesenvolvimento e de fome.

A recuperação das temporalidades deve ser incorporada pela Educação do Campo de modo que esse processo seja justificado por dois mecanismos: o primeiro que evidencia a possibilidade de produzir conhecimento com qualidade em diferentes temporalidades sem desrespeitar o ritmo nem a cultura de cada grupo social nem o ambiente físico; o segundo repousa na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de determinados conhecimentos e estratégias (JESUS, 2004). O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos se contrapõe à ideia de que a escola urbana é melhor, de que a cidade é melhor do que o campo. Desta forma, a Escola do Campo tem que proporcionar aos seus educandos e educandas o direito de optar, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, portanto, inverter a lógica de que se estuda apenas para sair do campo.

A Educação do Campo quando é vinculada à realidade dos sujeitos está compatível com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 28º, ao referir-se à escola rural quando anuncia que os “[...] sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL,

1996). A perspectiva de vincular à Educação do Campo à realidade dos sujeitos que vivem e estudam nesse espaço é, pois, reforçada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/, 2002), quando indica que a identidade da escola é definida pela sua vinculação aos problemas inerentes à sua realidade, às temporalidades, aos saberes, à memória coletiva, à ciência, à tecnologia e aos movimentos sociais.

O Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável reinventa o campo em suas potencialidades. Assim é necessário estabelecer o vínculo da educação com o projeto de desenvolvimento social. Essas possibilidades coadunam com o entendimento de Caldart (2004a) ao afirmar que a Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina entre gestores e educadores em nosso país. Reforça dessa forma a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, de vida digna.

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. [...] Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional (MEC, 2004, p. 39).

Esse princípio questiona a escola do campo no sentido de que a prática pedagógica nela desenvolvida se integre a um novo projeto popular de desenvolvimento o qual, a nosso ver, se constitui no pano de fundo das lutas dos movimentos sociais do campo.

Os aspectos apresentados neste capítulo são importantes para perceber que não é possível separar a história da educação, dos valores e da própria história de luta dos movimentos sociais do campo, pois numa sociedade classista as dimensões tanto políticas, quanto econômicas, culturais e educacionais se entrelaçam e se determinam reciprocamente. Abordamos, nesse sentido, os relacionamentos passados e presentes no campo, as lutas e a necessidade do envolvimento teórico e prático dos trabalhadores rurais por uma educação pública que valorize a história cultural e educativa desses sujeitos. Nesse sentido, passamos, no próximo capítulo, a descrever o processo histórico da Escola

Tiradentes, considerando os aspectos e os elementos dessa trajetória que têm fortalecido sua identidade enquanto escola do campo.

3 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA IDENTIDADE DA ESCOLA TIRADENTES

Esse capítulo objetiva descrever o processo histórico da Escola Tiradentes, considerando alguns aspectos dessa trajetória que têm fortalecido sua identidade como escola do campo, baseado em relatos orais colhidos em entrevistas realizadas com os sujeitos da história da Escola Tiradentes. Também foram utilizados registros fotográficos e caderno de notas de campo do pesquisador como constituinte na recuperação dessa história.

Está estruturado nos seguintes pontos: A luta pela terra e pela escola: contexto de origem da Escola Tiradentes; Itinerância da Escola Tiradentes: estrutura e condições de funcionamento; Inserção das ideias da educação do campo no projeto político pedagógico da Escola Tiradentes; A inserção da metodologia dos temas geradores no currículo da Escola Tiradentes;

3.1 A luta pela terra e pela escola: contexto de origem da Escola Tiradentes

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – EMIFT está localizada no Assentamento Tiradentes, no município de Mari, no Estado da Paraíba. O município de Mari situa-se na Microrregião Sapé e na Mesorregião Mata Paraibana do Estado da Paraíba. Sua área é de 155 km², representando 0.2741% do Estado, 0.01% da Região e 0.0018% de todo o território brasileiro. A sede do município tem uma altitude aproximada de 143 metros distando 50,7 Km da capital, sendo o acesso feito, a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 101/PB 055. O município foi criado em 1958, tendo a população total 20.663 habitantes, sendo 17.420 na área urbana. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.56.⁴

⁴ Disponível em: www.cprm.gov.br/rehi/atlas/paraiba/relatorios/MARI110.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2010.

A região hoje conhecida por Mari chamava-se Araçá e data desde 1875, com a construção da rede ferroviária a mando do Imperador Dom Pedro II. Em 28 de outubro de 1915 passou a fazer parte do município de Sapé e em 02 de março de 1932 foi elevada a categoria de vila, estando ainda atrelada ao município de Sapé. Em 19 de setembro de 1958, o governador Pedro Moreno Gondim eleva a categoria de cidade pelo decreto de Lei nº1862/1958.

Depois da emancipação política, o município desenvolveu sua economia em torno da agricultura do abacaxi, do inhame e de grãos. Atualmente é líder paraibano na produção da mandioca, com boa parte de suas terras agricultáveis com essa raiz, favorecida pela bacia do rio Paraíba e afluentes. Também são cultivadas culturas como: abacaxi, fumo, cana-de-açúcar, mandioca e fruticultura de maneira geral. Essas produções, em larga escala, ocorriam em grandes propriedades, seguindo a estrutura agrária vigente no país, desde a colonização portuguesa e que tantos conflitos vêm gerando, pois segundo Moreira (1997, p.177)

O perfil da distribuição da propriedade fundiária na Paraíba é resultado de um longo processo que tem suas origens na produção do espaço colonial que teve como suporte a concessão de grandes sesmarias para a exploração da cana-de-açúcar no litoral e da pecuária no interior.

É, pois, na porção leste desse município (Antiga Fazenda Gendiroba), com uma área registrada de 1.719,7 ha, conforme consta no cartório único José Feliciano da Silva no livro 3- n, às fls.10 sob o número 6801, em 15-04-1968, Sapé/ PB, que foi constituído o Assentamento Tiradentes (SOARES, 2007).

A história da Escola Tiradentes, localizada nessa região, está intrinsecamente ligada à luta por reforma agrária, emergindo da necessidade de se ter uma escola para atender aos filhos dos camponeses acampados, a partir do momento da formação do acampamento, em setembro de 1999. Ainda em fase de acampamento, a escola começou a funcionar precariamente em uma fábrica de alimentos, mudando-se em seguida para um galpão próximo ao acampamento e, por fim, para a antiga casa da fazenda ocupada. Segundo pesquisa de Correia (2008, p. 46), após a conquista do Assentamento, a escola passou a funcionar na antiga casa da fazenda, embora “[...] o espaço destinado para a construção de um prédio apropriado estivesse salvaguardado na agrovila, local de moradia dos alunos”.

Atualmente (2010), a escola ainda funciona nesse local, apresentando um corpo discente composto de cento e vinte e sete (127) alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. O quadro de funcionários é composto por 15 (quinze), sendo 08 (oito) professores, 01 (um) gestor, 01 (uma) supervisora educacional e 05 (cinco) pessoas de apoio que cuidam dos serviços gerais.

Sua estrutura física é formada por 04 (quatro) salas de aulas, 03 (três) banheiros para alunos e 01 (um) para funcionários, 01 (uma) sala de diretoria e 01 (uma) de professores, 01 (uma) cozinha com dispensa. Quanto à disponibilidade de ambientes para atividades específicas, como biblioteca, laboratórios, espaço projetado especificamente para a educação física, refeitório e outros, o espaço escolar se apresenta insuficiente, revelando traços de uma estrutura física precária, o que não contribui para uma dinâmica escolar que favoreça o enriquecimento das atividades curriculares no âmbito escolar.

A história da Escola Tiradentes, está relacionada à luta pela terra, uma vez que seu embrião criou-se concomitante ao acampamento, portanto é parte dessa história. A mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras que deu origem à ocupação e mais tarde à conquista definitiva da terra, segundo o assentado Trindade (2009), foi motivada pela “Marcha em defesa do Brasil” ocorrida no ano de 1998. Essa marcha partiu de Cajazeiras à João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, cruzando vinte e oito (28) municípios, inclusive Mari, onde a marcha recebeu uma considerável adesão de pessoas, sobretudo àquelas residentes em bairros afastados da cidade. A situação socioeconômica por que passavam os trabalhadores, segundo Trindade (2009) motivou essa adesão.

Essa marcha que veio de Cajazeiras à João Pessoa, e nessa marcha, via necessidade mesmo, porque Mari tava passando por problemas: as usinas falindo, as terras parando e os trabalhadores sentindo a necessidade de trabalhar e a coisa não estava muito boa.

Por ocasião da passagem da marcha no município, foram realizadas reuniões, envolvendo militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e representantes de associações de bairros, em que foram traçadas as primeiras estratégias da luta. Dias depois, vieram alguns militantes do MST para o município, dando início ao trabalho de base nos bairros de maior concentração de pobreza, por meio de reuniões e palestras. Como resultado desse trabalho, ainda no ano de 1998, foi realizada a primeira ocupação de

terra na região. Segundo Trindade (2009), o fato ocorreu na Fazenda Ipanema, no município de Riachão do Poço que, mais tarde viabilizou a conquista do Assentamento Chico Mendes. A nosso ver, é inegável a importância do processo de ocupação no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma vez que se constitui um forte componente de resistência e de enfrentamento por parte dos camponeses durante o processo de luta pela Reforma Agrária.

Decorrido aproximadamente um ano da ocupação da Fazenda Ipanema, no dia 11 de setembro, deu-se a ocupação da área da Fazenda Gendiroba no município de Mari, onde cerca de 250 famílias se instalaram em barracas de lona preta, como ilustra a (Figura 01), formando o acampamento, no qual permaneceram acampando por cerca de três anos até a desapropriação das terras por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.



Figura 01 - Construção de barracas por ocasião da organização do acampamento Tiradentes. Fonte: foto de Fátima Rodrigues, 2000.

A Fazenda Gendiroba era uma das propriedades de Renato Ribeiro Coutinho que concentrava grandes propriedades na região de Sapé (PB). A principal atividade econômica desenvolvida no imóvel era a agricultura, destacando-se o cultivo das culturas de mandioca, abacaxi e cana-de-açúcar, esta última praticada em grande escala sendo também a cultura responsável pela economia da fazenda. A cultura da cana-de-açúcar movimentava o comércio local e o circunvizinho no caso do município de Sapé (SOARES, 2009).

Outra atividade bastante praticada era o cultivo da mandioca que era cultivada tanto pelo proprietário como também pelos moradores arrendatários da fazenda. Segundo Soares (2007), esses produtores não pagavam em dinheiro, o aluguel da terra. No momento da colheita não podiam vender a mandioca, tendo que fazer a farinha na usina de beneficiamento de mandioca da fazenda, deixando um percentual de 20% do total produzido como forma de pagamento.

Após a morte do proprietário, a Fazenda Gendiroba passou a ser gerenciada pelo seu filho, Carlos Renato Ribeiro Coutinho. Informações de Soares (2009) dão conta de que a mudança de gestão da fazenda e a disputa de familiares foram fatores que, gradativamente, desencadearam a falência da propriedade. Somado a isso, aumenta sua dívida trabalhista com seus posseiros e trabalhadores. Em finais da década de 1990, período de ocupação da fazenda pelo MST, a área estava ocupada pelas culturas de mandioca e de abacaxi, pertencentes a arrendatários e posseiros. No período da ocupação existia no local um considerável número de posseiros. Segundo Soares (2007), por ocasião da vistoria no imóvel realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA foi constatada a existência de 21 famílias residentes, somando 168 pessoas, sendo 18 chefes de famílias, vivendo por conta própria, à espera de um acerto de contas com os proprietários do imóvel e outros três chefes de famílias, empregados, sem carteira assinada.

A participação na ocupação do imóvel teve como consequência a falta de trabalho, ausência de moradia digna, futuro incerto de um dia poderem ter suas próprias terras para plantar. Entre todos esses fatores o que mais pesou a favor da ocupação foi a falta de emprego. Em entrevista a Soares (2007), um assentado relatou a situação improdutiva da Fazenda como um dos fatores desencadeadores da ocupação da área.

O motivo que levou os sem terras a ocuparem a fazenda foi de que o proprietário não estava mais plantando em sua propriedade tornando assim as terras ociosas, e quanto á época de acampados e a invasão se deu de modo pacífico porque o proprietário não ofereceu resistência (Camponês assentado, 2007).

O período do acampamento, ao ser trabalhado com os alunos em sala de aula pelos professores, foi resgatado sua história, contada por moradores e pela visita ao local onde

começou essa história. Como veremos a seguir, um aluno descreveu sua vivência no acampamento através de texto, ilustrando com desenhos.

O acampamento

A professora nos levou para visitar o lugar onde situava o acampamento. Ao rever o local, lembramos que haviam muitas barracas cobertas de lonas, e um galpão onde funcionava uma escola.

Havia uma baía e um curral, onde nós brincávamos, ao redore. Tinha um juazeiro onde as pessoas se reúnem para assistir as assembleias. Era só bater no tambor que todos se aproximavam para resolver os assuntos dos seus interesses. A bandeira do movimento ficava hasteada para todos saberem que ali havia um acampamento.



Figura 02 – Representação do Assentamento Tiradentes.
Fonte: Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, 2008.

Durante o período do acampamento, segundo Nery (2009), professor da escola e assentado, houve três despejos, sendo um por ordem judicial, inclusive com a presença de mais de cem (100) policiais. Em entrevista, em tom de descontração, Trindade (2009) afirma que, por ocasião desse enfrentamento, o número de policiais era tão grande que parecia superar a quantidade de camponeses. Os outros dois despejos foram feitos pelo INCRA para se fazer o laudo da terra. Após os despejos, num período de cinco (05) a quinze (15) dias, os acampados, como forma de resistência, retornavam para a área da fazenda.

Já nos primeiros dias de acampamento, em assembleia, foi elaborada uma pauta de reivindicações para ser negociada com o governo municipal. Segundo Soares (2009), primeiro professor da Escola Tiradentes escolhido em assembléia e atual gestor, dentre as demandas constates, destacavam-se a instalação de um posto de saúde e condições de funcionamento de uma sala de aula que se pretendia montar no local para uso coletivo.

A origem da Escola Tiradentes está, assim, vinculada a dois fatores importantes. Primeiro responde a uma demanda política do MST de montar escolas nos seus acampamentos, logo que são formados. Essa compreensão do movimento está expressa na fala de Soares (2009), quando se refere aos motivos de organização da escola, ao afirmar que “[...] os acampamentos quando são montados, ou seja, começa-se uma ocupação e monta-se um acampamento. É filosofia do MST, haver também uma escola. [...]”. Ao referir-se sobre esse princípio político do movimento Caldart (2004b, p. 225-226), afirma que:

O MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e a das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamentos e assentamentos dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Desse modo, apesar de a terra ser a demanda central da luta, a escola passou a ser incorporada ao conjunto de outras demandas que se combinam no objetivo mais amplo de lutar pela Reforma Agrária no Brasil. Assim, as reivindicações do MST não são somente por terra, mas para projetar um novo tipo de sociedade, através da Reforma Agrária.

A origem da Escola Tiradentes também está relacionada às preocupações de militantes e familiares que, ao terem em sua companhia e sob sua responsabilidade, muitas crianças, conforme ilustra a (Figura 03), queriam vê-las na escola em busca do conhecimento que, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é “[...] necessário e importante para um movimento social que faz história e tem projeto de futuro” (MST, 2005, p. 197).



Figura 03 – Presença de Crianças junto às suas famílias durante o acampamento. Fonte: Fátima Rodrigues, 2000.

3.1.1 Itinerância da Escola Tiradentes: estrutura e condições de funcionamento

Desde a sua formação, ainda no acampamento, até os dias atuais, a Escola Tiradentes já funcionou em três prédios, mudando de lugar de acordo com o contexto de luta dos camponeses. Os dois primeiros locais foram improvisados em consequência dos três despejos que os camponeses acampados vivenciaram no processo da luta. O terceiro local foi a casa onde funciona até o momento atual. Inicialmente, a escola instalou-se em uma fábrica de alimentos desativada (INDAL), nas imediações da rodovia PB-073, que liga o Município de Mari/PB à capital do Estado, para onde os camponeses se deslocaram por ocasião do primeiro despejo, conforme apresenta o relato de Soares (2009):

Logo quando chegamos aqui, nós não conseguimos montar a sala de aula. Nós só conseguimos montar a sala de aula com mais de um mês, por que houve um despejo e ela foi montada, ali na beira da pista, conhecida como a ex-fábrica da INDAL. Ali foi o primeiro momento onde se conseguiu organizar com os alunos, no galpão, a primeira sala de aula.

Nesse período as condições de funcionamento da escola eram muito precárias. Não havia carteiras, material didático, livros ou qualquer estrutura que possibilitasse um bom funcionamento, como explicita Soares (2009), em sua experiência como professor e assentado:

A escola na INDAL funcionava em um compartimento do galpão. Então lá não tínhamos carteiras. As crianças sentavam no piso. Algumas vezes agente conseguíamos folhas de papel ofício e alguns lápis. A secretaria não dava. Consequíamos com algumas pessoas que visitavam o acampamento e traziam. Na secretaria, não conseguimos nada antes de ocupar a prefeitura. Então, poucas vezes nós trabalhávamos com lápis ou folha de papel ofício. Na maioria das vezes nos trabalhávamos com palestras. Às vezes usamos a própria terra para exemplificar alguma coisa. Era desse jeito.

Apesar da precariedade da estrutura física do ambiente e da falta de equipamentos e de material didático, o educador já estava semeando ideias para a implantação de uma metodologia que traduzisse aspectos da Educação do Campo, ao afirmar que usava a terra como conteúdo de aula. Nesse local, a Escola Tiradentes funcionou, apesar de períodos curtos, por três vezes, uma vez que era o lugar para onde iam os acampados nos períodos dos despejos.

Na área da fazenda, onde foi organizado o acampamento, a escola funcionou durante os três últimos meses do ano de 1999 e o primeiro semestre do ano seguinte, em um galpão, (Figura 04) que ficava próximo às barracas, por não ter um prédio apropriado e disponível para seu funcionamento.



Figura 04- Galpão em ruínas onde funcionou a Escola Tiradentes, no período inicial do acampamento.
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2009.

Conforme temos anunciado, as condições de trabalho em decorrência, principalmente, do espaço físico escolar eram bastante precárias. Igualmente ao anterior, o local não oferecia condições de funcionamento, por falta de infra-estrutura, chegando a comprometer a segurança física dos alunos e do professor, pois se tratava de um prédio antigo, sem nenhuma manutenção. Somado a isso, acrescenta-se a falta de equipamentos escolares (mesas, cadeiras, quadros, armários e outros), uma vez que os alunos não tinham, sequer, onde sentar. Conforme destaca Soares (2009), quando os alunos não traziam bancos de suas barracas, sentavam-se de forma improvisada por eles próprios, utilizando-se de pedaços de tijolos.

Os materiais didáticos que às vezes eram disponibilizados aos alunos, ora eram doados por pessoas simpatizantes do movimento, ora eram conseguidos com recursos oriundos de pedágios frequentemente realizados em rodovias para angariar fundos no sentido de contribuir com a organização do acampamento, como demonstra o professor Nery (2009):

Não existiam cadernos para dar as crianças. Muitos os pais compravam. Também fazíamos pedágios e comprávamos lápis, cadernos, borrachas. Agente pedia dinheiro e quando fazia comparas, incluía os materiais para as crianças.

Refletindo sobre as condições de funcionamento da escola nesse período, vejamos o que relata o assentado Trindade (2009):

Quando começou as aulas aqui, mesmo no acampamento, já começou a preocupação por que as crianças dependiam de merenda, de livros, dependiam de cadernos, de lápis, foi quando veio a preocupação da coordenação que sentava, que discutia, aí começou a ser discutida na coordenação um monte pauta e encaminhada para a prefeitura.

Toda essa precariedade pode ser atribuída à falta de um planejamento de gestão pública, capaz de pensar a escola como espaço de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, um potencial para o desenvolvimento do município. Conforme, evidencia o entrevistado, a falta de materiais que garantissem as condições mínimas de funcionamento da escola gerou uma série de reivindicações junto ao governo municipal para assumir a escola, e, portanto, oferecer condições adequadas de funcionamento.

Em decorrência disso, foram discutidas e elaboradas pautas de reivindicações, dentre elas as condições de funcionamento da sala de aula. Essas pautas eram encaminhadas, por meio de comissões formadas pelos próprios acampados. Em decorrência do não atendimento às demandas solicitadas, os acampados passaram a realizar outras formas estratégicas de mobilização, ocupando o prédio da Prefeitura Municipal, como nos mostra a fala de Nery (2009), que também se fez presente nesses momentos de luta dos camponeses: “Precisamos ocupar a prefeitura três vezes. Nós pedíamos materiais didáticos, carteiras para os alunos, contratação de novos professores”.

Após essas ocupações, o poder público sinalizou com os primeiros passos da institucionalização da escola. O atendimento de algumas demandas para a escola decorreu de dois fatores combinados. O primeiro porque a Prefeita do Município de Mari, da época – Vera Lúcia da Silva Pontes, sentia-se pressionada pelos acampados que chegavam a passar dias em frente ou até mesmo no interior da prefeitura. Por outra parte, em finais do ano 2000, vivia-se uma conjuntura de período eleitoral em que a Prefeita pleiteava sua reeleição ao cargo, como registra Nery (2009).

Depois das ocupações feitas, pensando na sua reeleição, a prefeita começou a abrir as fendas. Então alguém da secretaria veio conhecer a comunidade. [...] e nos mandou carteiras, cadernos, quadros, giz e afirmou que ficaria visitando para dar um acompanhamento pedagógico.

Nesse período, também foram registrados os dados dos alunos e de professores, e prometida a municipalização da escola. No segundo semestre do ano 2000, a escola foi

transferida de lugar, passando a funcionar na casa sede (Figura 05) da Fazenda. Segundo Soares (2009), essa mudança se deu em decorrência da disposição de melhor espaço físico e por oferecer condições estruturais.



Figura 05 – Atuais instalações da Escola Municipal Tiradentes. Fonte: Arquivo do pesquisador, 2009.

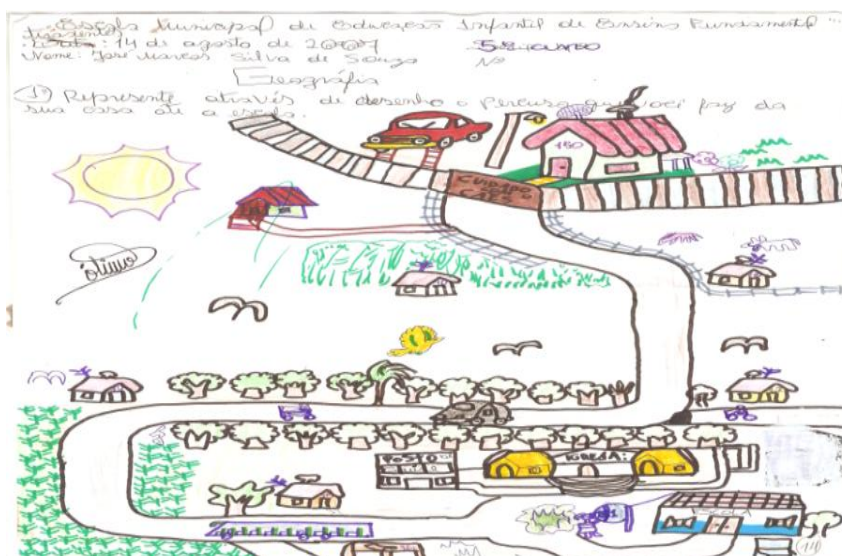
Essa transferência, se por um lado viabilizou um melhor funcionamento da escola, por outro, representou um significativo distanciamento da área onde se localizava o acampamento. Apesar disso representou uma melhora expressiva, em termos de estrutura física do prédio, se comparado com o lugar onde anteriormente funcionava. Com a demarcação das terras e a efetivação das famílias no assentamento, a escola permaneceu no mesmo local, persistindo a distância entre a moradia dos assentados e a escola, uma vez que até o presente momento não foi construído um prédio próprio no espaço da agrovila. Assim, para chegar até à escola, especialmente os alunos que moram mais distante, precisam realizar um grande trajeto, considerando que a extensão territorial da agrovila é de aproximadamente de 1.719 hectares de terra. Numa atividade denominada de “Percurso casa à escola”, os alunos demonstram em texto e imagem (Figura 06) o que é visto a seguir.

Percurso casa à escola

Ao sair da minha casa até a escola, passo por várias outras casas como a de Girlene, Regina. Seguindo pelas mangueiras encontro pessoas pelo caminho a pé, a cavalo, carroça, moto e às vezes até de ônibus. Desço uma ladeira rodeada de sabiás que são plantas de grande valor para extrair estacas. Mais adiante

há também um posto de saúde, igreja. Depois disso chego ao meu segundo lar que é a minha escola, onde encontro meus colegas de classe e de toda a escola.

(Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental).



.Figura 06 – Representação do percurso casa-escola.

Fonte: portfólio do aluno, 2008.

Além de percorrer um longo trajeto, para chegar à escola, os alunos precisam descer e subir um acentuado declive, o que tem gerado preocupações quanto aos aspectos de saúde e segurança física das crianças, tanto por parte das famílias quanto pelos funcionários da escola, sobretudo em períodos chuvosos. Tal fato tem gerado ações reivindicatórias, organizadas pelos assentados, como abaixo-assinados, suspensões das aulas, ocupação no INCRA, além de audiências com os governos municipais e estaduais, ao longo de quase uma década de funcionamento da escola.

No ano 2001, através das reivindicações dos camponeses, junto à nova gestão municipal, a escola passou a ser assumida pelo poder público. A partir de então algumas medidas foram tomadas, apesar de insuficientes: contratação de mais professores do próprio assentamento; oferta de merenda escolar e distribuição de livros e materiais didáticos para os alunos. Também, nesse momento, fomos encaminhado, pela Secretaria de Educação do Município de Mari/PB, para atuar como supervisor na referida escola.

Por ocasião desse processo de encaminhamento à escola, pudemos identificar a existência de uma concepção depreciativa que foi construída no imaginário das pessoas da região, em considerar os integrantes dos movimentos sociais como desordeiros, pois alertaram-nos sobre os cuidados que deveríamos tomar, uma vez que passaria a trabalhar

numa área considerada “perigosa”. Essa tendência de considerar o MST e as pessoas que o integra como ameaça, está contida na fala de Caldart (2004a, p.27), ao afirmar que, “[...] pela própria história de luta do MST, os sujeitos que o integra, gera estranhamento por parte de alguns, em relação à força de luta e bravura para conquistar o que lhes foi negado historicamente”.

A repercussão das ocupações que foram feitas pelos acampados ao prédio da Prefeitura Municipal de Mari, em 2001, a qual já nos referimos, influenciaram na maneira como os acampados eram vistos. Apesar do receio decorrente das precauções que me foram postas, aceitamos o “desafio” de trabalhar com esses sujeitos, inicialmente por curiosidade em conhecer como funcionava uma escola de assentamento. Sabia que as pessoas que faziam parte da escola estavam diretamente ligadas aos movimentos sociais do campo e que tinham uma concepção diferenciada de educação.

Ao chegar à escola, iniciamos um trabalho mais burocrático do que pedagógico. As atividades de supervisão centravam-se na organização dos documentos da escola e ao mesmo tempo iniciava-se um processo de construção de uma relação de confiança entre as pessoas, considerando que a ideia não era de interferir na prática pedagógica dos professores da escola, mas, inicialmente, compreendê-la.

Por ocasião desse trabalho que passamos a realizar na instituição emergiram dois desafios da nossa prática como supervisor. Conquistar a confiança daqueles sujeitos e conhecer a proposta de educação do MST para poder contribuir na organização da prática pedagógica desenvolvida na escola. Motivado por isso e estimulado pela direção da escola, passamos a participar de encontros e reuniões promovidas com frequência, por lideranças do movimento. Além das leituras que tínhamos acesso nesses encontros, passamos a ler outros materiais sobre Educação do Campo, como por exemplo, o Dossiê MST e os primeiros volumes da Coletânea Por uma Educação Básica do Campo.

Essa aproximação que tivemos com as discussões sobre Educação do Campo, apesar de inicial, permitiu visualizar melhor a prática pedagógica dos professores da escola, contribuindo para incorporar essa discussão aos planejamentos que passamos a coordenar, na condição de Supervisor da escola. Apesar de ser consciente da importância de por em prática, de forma sistemática, aquela proposta de educação, observamos que havia certa dificuldade em concretizar esse ideário na prática, considerando que muitas ações concretas do dia-a-dia não se diferenciavam de outras escolas rurais. Esse fato se dava por uma soma de fatores.

O primeiro esbarrava nos limites da formação do educador, uma vez que os primeiros professores que lecionaram na escola não possuíam formação para o magistério. Somado a isso, apesar de manterem uma forte ligação com o movimento, ainda faltavam-lhes conhecimento sobre a proposta de educação que inicialmente afirmavam se basear para orientar a prática pedagógica. Tais fatores representavam limites neste processo de construção de uma proposta pedagógica fundamentada na Educação do Campo. O conteúdo da prática pedagógica dos professores da escola estava muito mais vinculada à cidade do que ao próprio campo, de tal modo que passamos a inquietar-nos com essa situação, pois, à medida que nos apropriava das leituras, passamos a acreditar e a defender que a escola do campo, fosse ela de assentamentos ou não, através dos sujeitos que dela fazia parte, precisava ter como referência o contexto local. Nesta perspectiva, os movimentos sociais do campo defendem que a prática educativa das escolas de acampamento e/ou assentamento deverá seguir determinados princípios, dentre os quais:

[...] ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; formação integral e sadia da personalidade da criança; a prática democrática como parte essencial do processo educativo; o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesse do assentamento; a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social e uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento (MST, 2005, p. 29).

A proposta de educação do MST, essencialmente possibilita às crianças, e aos professores o conhecimento da realidade, partindo de experiências concretas, frente aos desafios que são postos em cada contexto, de modo a possibilitar a esses atores uma formação crítico-consciente, favorecendo à participação nos processos de mudança da sociedade. Segundo Souza (2006, p. 85),

[...] as práticas pedagógicas do MST conduzem os educadores (as) à busca de conhecimentos que sejam significativos para os assentados e acampados. Os educadores têm condições e materiais para superar a alienação, como desconhecimento, com relação à propriedade da terra no Brasil; com relação à organização política dos sem-terra e as relações de trabalho, bem como a desigualdade e pobreza como sendo geradas pela estrutura histórica, que guarda concentração de poder e de riqueza das mãos de uma minoria.

Desde que os sujeitos tenham oportunidades e sejam fundamentados do ponto de vista teórico-metodológico, terão condições de construir uma proposta pedagógica para a

escola do campo em que atuam, fazendo parte desse processo, participando de forma ativa, da construção do currículo dessas escolas, estruturado a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a inclusão social e a construção da sua cidadania.

3.2 Inserção das idéias da Educação do Campo no projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes

A partir do ano de 2007, a Escola Tiradentes, município de Mari, foi integrada a um projeto de formação de professores vinculado à Universidade Federal da Paraíba – UFPB. O mesmo tinha como objetivo contribuir para a construção do Projeto Político - pedagógico das escolas do campo, bem como a melhoria do processo ensino-aprendizagem que nelas se efetiva por meio da formação continuada dos professores⁵. Este vinha ocorrendo na Escola Zumbi do Palmares, no mesmo município.

Os encontros pedagógicos aconteciam uma vez ao mês, o dia inteiro. No turno da manhã eram discutidas questões relacionadas ao tema gerador em estudo, a partir do conhecimento prévio dos professores e representantes da comunidade presentes, depois eram feitas uma leitura de aprofundamento da temática. Após as discussões eram levantadas questões relacionadas ao tema que serviam de referência para a elaboração das atividades.

No turno da tarde, a partir das questões levantadas, planejavam-se as atividades mais gerais para serem desenvolvidas em sala de aula, respeitando-se os níveis de ensino dos discentes. Posterior a esse momento, na escola, dava-se continuidade ao planejamento das atividades que ocorriam nas reuniões com os professores, o supervisor escolar e o gestor. Dessa forma o planejamento era direcionado a partir das dificuldades e das necessidades que surgiam durante a prática nas salas de aulas. Evidenciava-se nesse

⁵ Este projeto passou a ser chamado Educação Popular do Campo em Assentamento de Reforma Agrária: trabalho e Formação Docente Através de Oficinas Pedagógicas, vinculadas aos Programas de Bolsa de Extensão – PROBEX e Programa de Licenciatura – PROLICEN.

processo a importância do planejamento como espaço privilegiado de trocas e construção de conhecimentos, necessários à prática educativa que considera as pessoas envolvidas, alunos, professores, funcionários, comunidade, todos, como protagonistas da aprendizagem. Nessa direção, segundo Libâneo (2001, p. 124), destaca o “[...] planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução dos problemas e de tomadas de decisões [...]”. O momento do planejamento também tem se constituído em espaço de discussão dos problemas do assentamento na perspectiva de incorporá-los à ação pedagógica da sala de aula, instigando os educandos à reflexão crítica do seu contexto social e histórico, resgatando, assim, os aspectos fundamentais que constituem a cultura camponesa.

Inicialmente os temas geradores estudados nas oficinas eram sugeridos pelos professores da escola decorrentes das suas vivências no assentamento. Depois emergiram de pesquisas de campo realizadas pelos alunos no assentamento. Os temas geradores já estudados nas oficinas foram: Assentamento x Acampamento; Meio Ambiente; Reserva ambiental; Agricultura Familiar Camponesa; Água e Agrotóxico. Além desses elencados, temas como a Educação do Campo e o Currículo, Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, Interdisciplinaridade, dentre outros, também foram discutidos.

Registramos, também, o caráter dinâmico das oficinas, pois, dependendo do tema em estudo, realizavam-se aulas passeios ou de campo pelo assentamento, para conhecer as situações originárias da escolha de determinados temas. Essas oficinas se desenvolviam por meio de discussões sobre a realidade social, cultural e política, do contexto dos educandos, buscando, os significados sociais e as possibilidades de avanços e intervenção crítica na construção do conhecimento. Assim, cada palavra deveria relacionar-se com ilustrações, desenhos ou fotografias e outros recursos que se fizessem necessários e que possibilitassem os encaminhamentos necessários para o desenrolar de novos debates. No estudo dos temas geradores Meio Ambiente e Reserva ambiental, por exemplo, foi realizada uma visita à área de reservas do Assentamento Tiradentes, conforme ilustra a (Figura 07).



Figura 07 – Visita às áreas de reserva ambiental do Assentamento Tiradentes. Fonte: arquivo do pesquisador, 2008.

A formação que esses educadores vivenciaram e vivenciam por meio das oficinas pedagógicas que fazem parte do projeto anteriormente mencionado contribuíram para uma prática pedagógica que tem como princípio a realidade dos educandos. Dessa forma, ao passo que as oficinas iam acontecendo os professores passaram a incorporar, em sua prática pedagógica, o trabalho a partir dos temas geradores.

3.2.1 A inserção da metodologia dos temas geradores no currículo da Escola Tiradentes

A prática pedagógica orientada por Temas Geradores evidencia uma concepção de currículo contextualizado que proporciona a abertura dos professores da escola para incorporar, em suas aulas, questões significativas ao contexto do qual a escola faz parte. Considera a ação pedagógica como processo flexível em que a comunidade possa contribuir, sugerindo os temas que precisam e podem ser estudados na sala de aula. A partir do momento que na aula abre-se espaço para discutir assuntos que têm significado ante a realidade da comunidade, a escola passa a incorporá-la em sua dinâmica como elemento provocador da ação pedagógica.

A semente da Educação do Campo que fora plantada desde a origem da Escola Tiradentes, apesar de não ter sido regada por todos, resistia em meios a atividades que

contemplavam a realidade dos educandos, apesar de esporádicas, como aparece enfatizada na fala da professora Félix (2009). Esta professora mora e também leciona na cidade, ao refletir sobre a intencionalidade dos sujeitos que já atuavam na escola, no período em que foi contratada por meio de concurso público, para trabalhar na Escola Tiradentes, assim traduz as inovações nos conteúdos de ensino:

Mesmo na época que eu cheguei à escola, já existia a vontade de se trabalhar dessa forma. Por exemplo, quando eu avisava ao gestor da escola que precisava faltar à aula, ele dizia assim: não se preocupe em mandar um conteúdo, por que eu já tenho algo para dar uma aula diferente, quer dizer, ele já começava a introduzir a educação do campo (FÉLIX, 2009).

Evidencia-se na fala da professora que o gestor tinha clareza em relação à proposta educacional que se almejava para a escola. Isto era refletido no desenvolvimento de atividades diferenciadas, segundo a lógica do que é defendido pelo movimento. A compreensão da importância de trabalhar uma proposta educativa diferenciada da pedagogia tradicional, tomando por base a realidade dos sujeitos do campo, respeitando sua cultura, respaldada nos princípios da formação humana, precisava ser compreendida por todo corpo docente da escola para que de fato pudesse ser traduzida nas práticas escolares.

Por ocasião da participação que tivemos nas oficinas pedagógicas fomos estimulados a construir práticas vivenciadas nos referidos encontros. Logo, a partir e concomitante a essa formação, passamos a incorporar nos planejamentos e, em consequência, nas aulas, o desenvolvimento de atividades pedagógicas, tomando por base os temas geradores. Os temas geradores contemplam a vivência dos alunos, problematizando as questões locais, conforme apresenta Freire (1997, p. 102-103):

Deve ser buscado na realidade mediatizadora, na consciência de educadores e povo. O momento de buscar os temas geradores se inaugura o diálogo. A metodologia deve ser conscientizadora, que proporcione ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada dos indivíduos em torno dos mesmos.

Os temas geradores atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão de mundo compreendendo dialeticamente as contradições intrínsecas à realidade, permeada pela ideologia e pela cultura dominante.

Segundo Freire (1980, p. 29), a conscientização “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Na perspectiva pedagógica do MST, os temas geradores são concebidos como

[...] assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimentos, saber sobre a realidade, [...]. Trata-se de um jeito de organizar o ensino que facilita a aprendizagem dos conteúdos das várias disciplinas, já que eles passam a ser selecionados e desenvolvidos de modo integrado, a partir da sua relação com o tema (MST, 2005, p. 84-85).

A partir do momento em que na sala aula abre-se espaço para discutir assuntos que têm significado para a realidade das pessoas, a escola passa a incorporá-los à sua dinâmica como provocador da ação pedagógica. Enriquece as situações de ensino e aprendizagem, buscando problematizar as situações do cotidiano, relacionando com os conteúdos e metodologia, promovendo ações que busquem integrar a escola à comunidade, no sentido de proporcionar uma maior participação da mesma nas decisões referentes à escola.

O trabalho com temas geradores evidencia a reflexão da prática docente ancorada em um novo pensar e fazer educativo. Os problemas vivenciados pelos moradores do assentamento passaram a ser discutidos no planejamento da escola e, por sua vez, estão sendo integrados ao seu currículo.

A prática docente passa a respaldar-se na realidade do aluno, isto é, considerando seus conhecimentos, sua cultura, sua historicidade. Aproxima-o cada vez mais da proposta de formação defendida pelos movimentos sociais de caráter popular, na perspectiva de formar o cidadão para que este possa, no campo, interagir com o mundo urbano, encontrando possibilidades de ter uma vida digna. Por isso, é importante incluir os temas geradores no currículo da escola de modo que oportunize aos sujeitos (alunos, professores, gestor) uma ação pedagógica capaz de problematizar o que ocorre no dia-a-dia. Têm um caráter desafiador, incentivando-os à pesquisa como princípio educativo.

À medida que a prática pedagógica caminha nessa direção, o aluno passa da condição de ouvinte passivo a protagonista de sua aprendizagem. O protagonismo do aluno do campo, rumo a sua aprendizagem está posto no inciso I do Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “I – [...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo” (BRASIL, 2002, p.41).

Nesse artigo das Diretrizes constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real das escolas do campo, dentre as quais, destaca-se, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos na construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, isto é, do lugar onde vivem, estudam e trabalham.

A escolha dos temas geradores estudados partia sempre das discussões nas oficinas pedagógicas ao privilegiar situações de aprendizagem significativas aos discentes, como afirma Félix (2009):

[...] os temas não são escolhidos aleatoriamente. Existe aquela necessidade de estudar aquele tema. A gente escolhe quando a gente sente que no local é necessário estudar, por exemplo, o tema lixo. A gente tá vendo que há uma necessidade de estudar esse tema para melhorar as condições [...] É muito importante porque é em conjunto que é decidido. Não é apenas um professor que decide. É a partir da necessidade mesmo de estudar aquele tema.

O relato da professora evidencia o processo de escolha dos primeiros temas geradores que foram incorporados à dinâmica da escola como um todo. Geralmente essa escolha se dava por meio de discussões que eram realizadas nos encontros pedagógicos, a partir da vivência no assentamento, seja como assentados ou não. Apesar de ser fruto de decisões coletivas, os alunos e os moradores da comunidade, inicialmente, não participavam dessas escolhas. Esse fato foi considerado como negativo em avaliações realizadas pelo coletivo da escola. Em decorrência disso, os temas passaram a ser sugeridos pelos próprios moradores do assentamento, através de questionários aplicados pelos alunos da escola. O fato de a comunidade escolher os temas para serem trabalhados na escola configura-se como uma ação significativa, conforme afirma a professora Dias (2009). “Considero significativo, por que é a própria comunidade, que de acordo com sua necessidade, escolhe o tema a ser trabalhado”. Depois de coletadas as sugestões dos temas eram estudados nas oficinas e, por sua vez, incorporados ao planejamento diário das aulas.

Ao longo desse percurso foram selecionados temas geradores relevantes a serem trabalhados na escola em virtude de evidenciar situações - problemas próprios do contexto da comunidade. Dentre estes, destaca-se: agricultura familiar camponesa; solo; reserva ambiental; no ano de 2008, a Água; Agrotóxico, em 2009. Tendo como base esses temas,

são desenvolvidos os conteúdos de forma interdisciplinar⁶. Pretendemos a seguir fazer uma descrição das atividades realizadas em cada um desses temas geradores.

A escolha por trabalhar o tema gerador Agricultura Familiar se deu por conta da sua relevância política para a construção de um projeto de campo brasileiro, pautado na sustentabilidade, que vem sendo discutido pelos movimentos sociais, especialmente os do campo. Em decorrência da abrangência desse tema, foram realizados vários encontros para planejamento, tanto antes quanto durante o período de estudos do mesmo.

Nos primeiros planejamentos foram discutidos a seguintes questões: a situação dos agricultores locais relativa à sua produção como fonte de renda, os tipos de produtos cultivados para o consumo familiar e para o mercado, as dificuldades de comercialização dos produtos excedentes, as pragas mais comuns que aparecem nas plantações, as fontes de rendas alternativas, a desvalorização da terra, divisão do trabalho no interior das famílias, bem como eram postas questões de gênero, enfatizando o papel da mulher nas atividades da agricultura. Depois de enumeradas e discutidas, essas questões tomaram-se referência para a elaboração das primeiras atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Assim, o estudo com o tema gerador Agricultura Familiar foi iniciado com a exibição do documentário “O Bagaço”⁷, que retratava a situação de trabalho de um grupo de cortadores de cana – de – açúcar no Estado de Pernambuco/PE. Em seguida foi realizada uma mística⁸ envolvendo agricultores moradores do assentamento e alunos apresentando produtos da colheita produzida no local. Também foi proferida uma palestra por um morador do assentamento sobre a importância da agricultura familiar camponesa para o contexto local. As atividades que marcaram a abertura do estudo desse tema foram sistematizadas em textos escritos pelos alunos, como mostra o exemplo a seguir.

Produção textual

No filme tinha trabalhadores cortando cana igual a fazenda Nossa Senhora de Lourdes, pertinho do nosso assentamento. Quando eu crescer não quero ser igual àqueles coitados que trabalham dia e noite e só comem as 13:00 h da tarde e

⁶ A interdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina fragmentada, envolvendo professores das diferentes áreas do conhecimento, além dos alunos, demais trabalhadores em educação e representantes de pais de alunos que contribuem para o estudo de determinado tema; respeita a especificidade de cada área do conhecimento, contextualizando-as e promovendo a aprendizagem com sentido (COSTA, 2010).

⁷ O referido documentário foi doado por um assentado por ocasião de participar do planejamento das atividades referentes ao tema gerador Agricultura Familiar.

⁸ Para Caldart (2003, p. 71), “A mística é o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta”.

quando chega em casa ainda vão cuidar da comida já muito cansados. No outro dia vão em uma boiadeira em pé que não tem onde sentar. Quando chega ao serviço botam fogo nas canas para poder cortá-la. Alguns falaram que começaram a trabalhar muito novos e não podiam comprar nenhum sapato para calçar. A mística foi ótima, pois nos mostrou o valor da nossa mãe terra na nossa vida (Aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, 2009).

Ao descrever sobre o filme, o aluno associa as condições de trabalho apresentada, fazendo referência aos trabalhadores de uma usina que fica próxima ao assentamento, afirmando não querer passar por igual situação. Ainda fez referência à terra com exaltação, chamando-a de mãe.

Foram realizadas duas aulas de campo: uma para estudar as etapas do plantio da mandioca no assentamento, por ser a principal cultura, e a outra para observar a organização, as plantas cultivadas, os aspectos estruturais, a criação de animais na Mandala⁹ existente no assentamento. Essas experiências foram exploradas a partir de diversas atividades. Por ocasião da visita ao plantio de mandiocas, ao ser entrevistado pelos alunos, o agricultor explicou o processo de plantio e colheita da lavoura. Em sala de aula foram realizadas atividades, envolvendo questões de tempo para colheita, investimentos feitos do plantio à colheita da mandioca, as estações do ano mais propícias para o cultivo, como também os tipos de solos adequados para esse tipo de cultura.

Por ocasião da visita à Mandala, sob a orientação das professoras, os alunos fizeram relatórios das situações observadas, conforme é descrito.

A mandala e a Agricultura Familiar

Nós, alunos, fomos visitar a mandala para ver o que tinha. Muito bonito, uma variedade de plantas. Fizemos anotações de tudo: animais e plantas ao redor da mandala; hortelã, couve, bananeira, milho, feijão, tomate, maxixi, batata, gerimum, coentro, cebolinha, alface, pimentão, cenoura, melancia...

Também tinham patos, galinhas e peixes. O que eu achei mais importante é que eles não colocam veneno para matar as pragas. Aquelas plantas são saudáveis (Aluno do 3º ano do Ensino fundamental).

⁹ A mandala consiste em um sistema de produção de alimentos, reproduzindo o nosso Sistema Solar. No centro fica um reservatório de água (destinado também à criação de animais). Ao redor dele, nove círculos, começando-se a produzir a partir do primeiro círculo. Somente quando este está produzindo, se passa para os círculos seguintes, um de cada vez, até chegar ao último. (OLIVEIRA, 2010).

A partir de uma lista de frutas e alimentos produzidos no assentamento (batata, feijão, inhame, caju, mandioca, leite, tomate, jaca, manga), os alunos realizaram a produção de texto de texto do gênero¹⁰ anúncio, conforme veremos a seguir:

ANÚNCIO

BATATA

Compre nossa batata. Elas são doces e saudáveis. São roxas e saborosas, sem agrotóxico e sem tunga. O preço está baixo (Aluno do 2º ano do Ensino Fundamental).

Evidenciou-se nessa pesquisa a consciência dos alunos quanto ao consumo de produtos sem defensivos agrícolas químicos¹¹, resultado das discussões, pelos professores, acerca do assunto em sala de aula. Também foram explorados em sala, textos como: receita culinária; lista de palavras, reescrita de textos a partir de história lida ou contada; produção de frases enigmáticas, dentre outros. Ainda foram trabalhadas atividades de separação de sílabas e construção de frases; identificação e diferenciação dos instrumentos de trabalho na agricultura; identificação dos ciclos de produção das diversas plantas cultivadas no assentamento; assuntos relacionados aos meios de transportes utilizados na agricultura; etapas e tempos do plantio e da colheita.

Como se pode observar, as questões das atividades problematizaram situações vivenciadas pelos alunos e pela comunidade no cotidiano do assentamento. Nesse sentido evidenciou-se a dimensão teórico/prática do ensino, uma vez que foram identificados os principais desafios e as necessidades da comunidade da qual a escola faz parte, fazendo deles a matéria-prima básica para organizar as atividades pedagógicas no processo ensino-aprendizagem (MST, 2005).

Outra atividade significativamente importante, realizada durante o estudo do tema, foi a aplicação de um questionário com o objetivo de suscitar questões geradoras de atividades. A partir da discussão dos dados levantados foram trabalhadas diversas atividades envolvendo conteúdos de diferentes disciplinas. Dentre estas, foram trabalhados

¹⁰ Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circular na sociedade, reconhecido com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros (PRÓ-LETRAMENTO, 2007 p. 19).

¹¹ Defensivo agrícola ou agroquímico é um produto usado para exterminar pragas ou doenças que causam danos às plantações. Existem diversos tipos de agrotóxicos que agem sobre plantas daninhas e insetos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agrot%C3%B3xico>. Acesso em: 01 de outubro de 2010.

problemas matemáticos envolvendo, preços, medidas (metro, quilômetro, hectare, peso, tonelada); direitos dos trabalhadores rurais e a identificação de problemas com a comercialização da produção do assentamento. Na culminância do estudo desse tema, os professores e os alunos organizaram uma exposição das atividades realizadas por turmas. Além dos organizadores e das demais pessoas da escola, estiveram presentes os pais de alunos, lideranças do assentamento, dentre outros.

O Tema Gerador Solo foi um desdobramento do Tema Agricultura Familiar, sendo incorporado ao currículo da escola por envolver uma problemática vivenciada pelos camponeses que detectaram uma baixa produtividade das culturas produzidas no assentamento pelos técnicos agrícolas que prestavam serviço de Assistência Técnica no assentamento. Estes detectaram, também, a considerável queda na produção agrícola decorrente do enfraquecimento do solo.

A partir desse tema, no planejamento, foram elencados, pelos participantes, os seguintes tópicos a serem desenvolvidos em sala de aula: conceito de solo, adubo orgânico e inorgânico, alimentação e queimadas. A esses, outros foram acrescentados no desenvolvimento das aulas. Em sala de aula foi feito o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema; confecção de cartazes ilustrativos e de jogos didáticos, produção de textos; visita às plantações no assentamento para observar a lavoura e entrevistas realizadas aos agricultores acerca do tipo de adubo por eles utilizados.

Além dessas atividades, foi realizada uma aula de campo que contou a contribuição de Gilmar Felipe Vicente, líder do MST e assentado do assentamento Zumbi dos Palmares, licenciado em Ciências Agrárias (Figura 08).



.Figura 08 – Aula prática durante o estudo do tema gerador solo.
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2008.

Nessa atividade, os alunos, juntamente com os professores, tiveram a oportunidade de elucidar dúvidas quanto ao preparo adequado do solo para o plantio, composição e tipo apropriados para determinado tipo de lavoura, como também o recolhimento de diferentes amostras de solo que foram utilizados no preparo de um canteiro na escola para observar o desenvolvimento de mudas de plantas. O desenvolvimento dessa atividade possibilitou o estudo de áreas do conhecimento como a Matemática, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa. Dado o seu caráter prático, evidenciou-se um significativo interesse por parte dos educandos em participar ativamente, questionado e interagindo. Esse tema, por fazer parte do cotidiano dos alunos, possibilitou um maior conhecimento da realidade e dos problemas enfrentados por seus pais. Essa ideia se coaduna com os princípios da Educação do Campo preconizados pelos movimentos sociais e pelos documentos que regulamentam a política de educação para as escolas de Educação Básica do Campo, traduzida nas Diretrizes Operacionais

Nesse processo, destacou-se a participação de profissionais de outras áreas do conhecimento ou até mesmo pessoas do assentamento que contribuem com o trabalho desenvolvido na escola. Com isso, constatamos que há sempre uma preocupação em envolver outras pessoas, sobretudo da comunidade, buscando uma melhor relação entre a escola e a comunidade. São valorizados diversos saberes dos camponeses que, na maioria das vezes não se encontra em nenhum livro didático ao qual os alunos e professores têm acesso.

O estudo do Tema Gerador Reserva Ambiental¹² se deu por conta da incidência do uso inadequado desse espaço no interior do assentamento, com a utilização de pastagem para animais e plantio de culturas. No início do trabalho o tema foi problematizado com a exibição de uma peça teatral utilizando-se de fantoches manipulados pelos professores,

¹² A preservação das Reservas Ambientais, tratadas na legislação como Reserva Biológica, está prevista no Art. 10 da Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000, que regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, e institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Art. 10. A Reserva Biológica tem como objetivo a preservação integral da biota e demais atributos naturais existentes em seus limites, sem interferência humana direta ou modificações ambientais, excetuando-se as medidas de recuperação de seus ecossistemas alterados e as ações de manejo necessárias para recuperar e preservar o equilíbrio natural, a diversidade biológica e os processos ecológicos naturais. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101710/lei-9985-00>. Acesso em 03 de novembro de 2009.

falando sobre aspectos legais, ecológicos, e o uso inadequado da reserva do assentamento. Munidos de papel e lápis, orientados pelos professores, os alunos realizaram visitas à área de reserva do assentamento com a finalidade de observar os tipos de plantas e animais existentes, como também para coletar frutos, folhas e diferentes tipos de insetos, entre outros materiais para serem utilizados em estudos na sala de aula, conforme expressa a professora Silva (2009), do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em seu relatório.

Levamos os alunos para conhecer de perto a reserva do Assentamento, dividimos em grupos onde cada grupo coletava coisas diferentes: flores, folhas, insetos, lista de nomes de árvores frutíferas e não frutíferas, sementes, plantas rasteiras e aéreas e lixos.

Na reserva os alunos identificaram lixo, uso indevido das nascentes, construção de cercas e animais pastando. Usando metodologias diversificadas, respeitando os níveis de dificuldades de aprendizagem das turmas, foram feitas atividades para motivar à reflexão, assim como representação em desenhos (Figura 09) e produção de pequenos textos.



.Figura 09 – Representação de Animais amarrados na Reserva. Freitas – Aluno do 2º ano do Ensino Fundamental.
Fonte: arquivo do pesquisador, 2008.

A marca do desenho do animal com um traço representa a opinião contrária do aluno à prática do uso da reserva para pastagem de animais. A produção de textos, sejam

escritos ou orais, assim como desenhos, tem sido uma prática bastante utilizadas pelos professores, conforme enfatiza a professora Félix (2009).

Agora priorizo muito a produção de texto. Eu deixava essa parte muito esquecida. Eu era mais de resolver problemas e exercícios do livro didático. E depois que a gente passou a trabalhar na linha da educação do campo, agente passou a trabalhar mais isso, a produção textual, o que sai do aluno, o que ele aprendeu. A gente não dar as coisas prontas para eles, a gente deixa que eles vá atrás.

Essa prática tem sido significativamente importante, uma vez que os alunos, já nos primeiros anos do ensino fundamental, são introduzidos e incentivados à produção diversificada de gêneros textuais e em diferentes suportes¹³. Por ocasião do encerramento desse tema gerador foi organizada e realizada pelos alunos e professores, uma caminhada pelo assentamento, denominada de “Caminhada pela preservação das Reservas”. (Figuras 10). Essa ação representa uma preocupação política da escola para além de conhecer, ou problematizar um tema, provocando a comunidade e a discutir e posicionar-se frente à questão.



.FIGURA 10 - Caminhada em defesa das Reservas do Assentamento Tiradentes. Fonte: Arquivo do pesquisador, 2008.

¹³ Os suportes referem-se à base que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros (PRÓ-LETRAMENTO, 2007 p. 19).

Esse evento mobilizou a todos da escola, inclusive estimulando a produção de outros gêneros textuais, como bilhete, convite, panfleto, questionário e cartaz. O bilhete, por exemplo, foi produzido e socializado entre os alunos de diferentes turmas, estimulando-os à participação na culminância do tema. Por sua vez, o convite foi destinado aos pais e/ou responsáveis para participarem da referida caminhada.

Essa mobilização, por um lado, serviu como um chamamento dos alunos e professores para a importância de preservar as reservas existentes no assentamento. Por outro marca o momento em que os sujeitos que fazem parte da escola socializam com a comunidade questões desenvolvidas no currículo da escola. Também foi estudado e produzido o gênero textual panfleto e entregue nas casas dos assentados, por ocasião da caminhada.

OS DEZ MANDAMENTOS DA RESERVAMBIENTAL

- 1º - NÃO AMARRAR ANIMAIS
- 2º - NÃO QUEIMAR
- 3º - NÃO DERRUBAR ÁRVORES
- 4º - NÃO POLUIR AS NASCENTES
- 5º - NÃO PLANTAR NAS PROXIMIDADES
- 6º - NÃO CERCAR
- 7º - NÃO CAÇAR ANIMAIS
- 8º - NÃO JOGAR LIXO
- 9º - NÃO LAVAR ROUPAS NAS FONTES
- 10 - NÃO FAZER IRRIGAÇÃO

As frases que compõem o panfleto, intitulado pelos alunos “Os Dez Mandamentos da Reserva Ambiental”, foram produzidas por eles próprios, por ocasião da visita à reserva e as discussões feitas em sala de aula acerca dessa vivência. É interessante ressaltar que são frases que enfatizam a preservação do espaço que pertence a todos e que retratam situações reais do mau uso da reserva, observadas por ocasião da visita, demonstrando uma tomada de consciência por parte de quem se envolveu na mobilização.

O gênero textual questionário foi orientado pelos professores e produzido pelos alunos, com a finalidade de servir de instrumento para a realização de entrevistas que foram feitas com pessoas da comunidade sobre a história do assentamento. Por fim, o gênero cartaz foi estudado e produzido pelos alunos para fixar em pontos estratégicos do assentamento, tratando da conscientização quanto à preservação da reserva. Além das questões ambientais, fauna, flora e cadeia alimentar, discutidos na relação ao tema da

reserva, também foram abordados outros conteúdos, como: numerais, problemas matemáticos, tabelas e gráficos e história do assentamento.

O trabalho com o tema gerador Água foi motivado por uma necessidade da própria comunidade, uma vez diagnosticado, pelo serviço de saúde local, a incidência de doenças causadas pelo uso de determinadas fontes de água do assentamento, inclusive acometendo alunos da própria escola. Com o desenvolvimento das atividades, foi identificado em amostras da água consumida pelos alunos da escola, um alto grau de insetos microscópicos. A partir de então a água da escola passou a ser fervida para o consumo da comunidade escolar.

O trabalho com o tema gerador Agrotóxico realizou-se a partir de dados coletados durante a aplicação de um questionário aplicado junto à comunidade, por ocasião do trabalho com o tema gerador Agricultura Familiar, anteriormente apresentado. A partir desse questionário, foi constatado um elevado número de agricultores que utilizam esses defensivos agrícolas nas plantações.

Sob a orientação e em companhia dos professores das escolas, os alunos visitaram duas hortas existentes no assentamento, sendo que em uma, seu proprietário utiliza defensivos agrícolas e na outra, não. Por ocasião dessa visita, os alunos realizaram entrevistas com os referidos donos das hortas, enfatizando questões como: produção, plantação, tipos de solos apropriados, usos de defensivos. As informações colhidas foram utilizadas na produção de textos, de cartazes e discussões nas respectivas salas de aulas da escola.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, foi realizado um trabalho com os assentados. Constitui-se de oficinas em que foram mostrados os diversos tipos de defensivos agrícolas e seus danos à saúde das pessoas que os manuseiam. Também nos encontros, foram elencados problemas que ocorriam na cultura local para, posteriormente, trabalhar com os alunos estagiários da universidade já mencionada. Os encontros aconteceram, a pedido dos próprios assentados, nos finais de semana, paralelo ao trabalho que foi desenvolvido nas salas de aulas. Foram coordenados por técnicos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER/PB e por professores da Universidade Federal da Paraíba.

A partir do exposto, analisamos, no próximo capítulo, o processo de construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes, município de Mari, tomando por

referência o discurso dos professores sobre a prática pedagógica que nela vem sendo desenvolvida.

4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES/MARI-PB

Esse capítulo tem por objetivo analisar o processo de construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes, tomando por referência a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pelos professores, a partir do processo de construção da Educação do Campo no currículo da escola. Está dividido nos seguintes tópicos: O Projeto Político - Pedagógico da escola do campo: um olhar a partir dos movimentos sociais do campo; A Construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes; Sobre o processo de construção do projeto e sua importância; O Projeto Político - Pedagógico no contexto da Escola Tiradentes.

4.1 O Projeto Político - Pedagógico da escola do campo: um olhar a partir dos movimentos sociais do campo

As abordagens epistemológicas e os enfoques de diferentes teorias têm possibilitado um pensar diferente e conduzido à tentativa de se construir uma visão de mundo em que as pessoas fundam outras escalas de valores e, conseqüentemente, outras formas de organização social.

Uma educação transformadora necessita estar centrada na vida da comunidade. As culturas locais e seus valores devem ser ponto de partida para a reflexão e o aprendizado. Nesse sentido, o Projeto Político - Pedagógico - PPP de uma escola do campo deve privilegiar a formação teórica, técnica e cultural que se reverta na atuação e seja investimento do próprio campo, contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades rurais e para a melhoria das condições de vida dos camponeses, valorizando o espaço rural e a existência de um projeto de sociedade baseado na potencialização de um rural contextualizado.

Na construção do Projeto Político - Pedagógico, seja de uma escola do campo ou da cidade, devem-se considerar os olhares dos diferentes sujeitos envolvidos no processo

educativo. Precisa-se dar vez e voz a todos – internamente e no entorno – para que os problemas da escola e da comunidade possam ser enxergados sob diferentes ângulos. Somente assim poder-se-á traçar bons objetivos e definir os princípios e valores que guiarão as ações da escola de modo a concretizar suas intenções. Dessa forma, articula-se coletivamente a escola que se almeja.

O Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico de escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulando o compromisso sócio-político aos interesses reais e coletivos da maioria da população. Conforme Veiga (2001, p. 12)

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Na perspectiva dos movimentos sociais do campo, é o olhar dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo que devem ser considerados na construção do Projeto Político – Pedagógico da escola, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, possibilitando-lhes que assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo. Na visão da Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada, política e pedagogicamente, tendo como foco os interesses sociais, políticos, culturais de uma determinada classe ou grupo social: os camponeses, entendidos aqui como diferentes grupos de trabalhadores do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção.

O Projeto Político-Pedagógico, gestado nessa direção, configura-se como um importante componente na construção do paradigma de Educação do Campo e, sua construção é um desafio de todos os sujeitos que vivem no e do campo. Nessa construção, portanto, deve haver espaço para o diálogo com a “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004 a, p.18).

Sobre a formação humana, Jesus (2004, p. 15-16) compreende que deve ser todo o “[...] fundamento da educação, porque através dela, os sujeitos têm possibilidade de se

constituir como ser social responsáveis pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar”. No texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo a formação humana é posta como processo educativo que “[...] possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente” (MEC, 2004, p. 37). Com esse direcionamento a formação humana contribui com a implementação do projeto de campo e de sociedade que os movimentos sociais do campo têm discutido, baseado na emancipação, na luta por justiça e igualdade social.

O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo constitui-se num instrumento coletivo, gerador de uma prática pedagógica ancorada em um currículo contextualizado, de modo a vincular educação ao projeto de sociedade que atenda à população camponesa que vive e trabalha no campo. Numa abordagem ampla, Silva (1999) apresenta uma concepção de currículo: entendido no sentido representativo da seleção da cultura, da escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, de modo a considerar essa cultura como espaço de significados que se produzem. Desse modo, o currículo é concebido como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para produzir identidades sociais.

Sob a ótica dos movimentos sociais, o currículo da Escola do Campo, assume importância no sentido de concentrar-se na construção de uma identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade. Nessa mesma direção Moreira (2001), o define como território de disputas culturais, de lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades.

O currículo discutido nesse contexto assume a perspectiva de produção e de socialização coletiva do conhecimento como instrumento para conhecer e transformar a realidade. Nas palavras de Caldart (2003), “[...] conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena”.

Nesse sentido, o PPP de uma escola do campo deve pensar um projeto de sociedade, considerando o tipo de homem que queremos, articulando as ações pedagógicas às relações sociais de produção ou entre trabalho e escola, campo e educação: explora as contradições existentes nessas áreas, explicitando-as e buscando superá-las, enfim, constrói uma organização coletiva de fato, tanto no aspecto social, quanto da produção, uma vez que a educação é mais do que ensino, e “[...] escola é mais do que escola” (CALDART, 2000).

O currículo na Educação do Campo não pode continuar sendo pensado a partir dos parâmetros da educação urbana, a exemplo do que historicamente aconteceu e, em muitos casos ainda persiste. Portanto, é de fundamental importância que o currículo da escola do campo possa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa e da comunidade da qual a escola faz parte.

4.2 A Construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes

A Escola Municipal Tiradentes, apesar de estar geograficamente localizada em Assentamento da Reforma Agrária, não contemplava no seu Projeto Político-Pedagógico, a proposta de ensino baseada nos princípios da Educação do Campo, anteriormente discutidos. Essa prática, no entanto, acontecia de forma involuntária, uma vez que os cursos de formação de professores não contemplavam ou contemplam uma proposta curricular que forme o educador do campo para trabalhar nesse espaço/território, pensando nas necessidades daqueles que ali são atendidos. Com isso, apesar de os educadores, atuarem em uma escola em comunidade campesina não se fazia uma Educação do Campo, mas no campo, reproduzindo o modelo de educação urbano.

Tal fato foi confirmado a partir do momento de inquietação diante dos princípios que fundamentavam a prática docente da instituição e que estavam contidos no Projeto Político - Pedagógico anteriormente construído. Tal inquietação só foi possível ser identificada quando passamos a participar das oficinas pedagógicas que compõem o Projeto de Extensão e Formação Continuada de Educadores do Campo nas Oficinas Pedagógicas¹⁴, considerado o marco inicial de rediscussão do currículo da escola. Em consequência disso, a prática pedagógica foi/está sendo redimensionada com base nos princípios da Educação do Campo.

Diante do exposto anteriormente, passa-se a seguir, a apresentar os resultados e a discussão sobre a construção do Projeto político - Pedagógico da Escola Tiradentes, a partir do olhar de dois atores do processo: os professores e gestor escolar.

¹⁴ Projeto vinculado à UFPB coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (DFE-CE), que tem por objetivo contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que nela se efetiva através da formação continuada dos professores, fundamentada nos pressupostos da Educação Popular do Campo através de oficinas pedagógicas.

4.2.1 Sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico e sua importância

Entre os componentes de organização do trabalho pedagógico e que foram muito importantes para a construção do Projeto Político – Pedagógico da Escola Tiradentes, se colocam as reuniões. Elas são consideradas de fundamental importância, também porque contribuíram para aprimorar o Projeto ao longo dos anos. Esse fato pode ser observado no relato a seguir, da professora Félix (2009):

O PPP, nós já vimos pensando há tempos de fazer uma modificação, fazer ele de acordo com a realidade do campo e de acordo com que a gente vem trabalhando, nós temos muitos elementos para que esse PPP de agora fique realmente a cara da Educação do Campo, por que o anterior tinha poucos elementos e agora nós temos vários elementos, por exemplo, a comunidade participa mais agora, os pais de alunos já percebem que o trabalho da gente é diferente. Isso é percebido nas reuniões que são realizadas na escola, nas tarefas que a gente manda para casa, eles sabem que vão participar na construção desse novo PPP. O diretor, os professores, a comunidade, já estão todos sabendo que esse documento vai ser realizado e que eles vão se juntar junto conosco nessa construção.

Percebe-se nesse discurso que a professora expressa o anseio por parte da comunidade escolar em se construir um PPP que refletisse a realidade da escola do campo e sua especificidade, daí sua importância para a escola. É importante salientar a colocação da docente referenciada de que a ideia de construir um novo Projeto Político - Pedagógico não surgiu repentinamente, foi resultado de reflexões entre os docentes e da comunidade como um todo. Há, na prática, uma vez que o projeto ainda se encontra em fase de construção, um processo de conscientização e posicionamento pessoal que vem resultando em iniciativas coletivas. Ações como “planejar”, “reunir”, “participar” estão sendo acrescidos de certa obrigatoriedade de se pensar no “aluno que desejamos”.

Estes componentes estão sendo adicionados gradativamente, assim como outros que se somarão, para fazer crescer as aspirações e realizações da comunidade que faz a Escola Tiradentes. Sobre esse aspecto, afirma Fusari (1990, p. 51): “A elaboração (coletiva/individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos”.

A ação dos docentes se encontra ligada à reflexão coletiva, conforme é percebido nos discursos dos docentes da escola em estudo. Para esses professores e professoras, é necessário ter um Projeto Político - Pedagógico coerente com os princípios da Educação do Campo e a prática pedagógica desenvolvida naquele espaço. Félix (2009) chama a atenção para a essencialidade de um projeto construído coletivamente. A concepção expressa pela educadora apresenta o Projeto Político - Pedagógico como um instrumento que deve estar em sintonia com os desejos dos vários grupos sociais presentes, seja na sala de aula ou no assentamento. Nesse sentido, a construção do PPP deve ser compreendida como um momento de diálogo, onde prevaleça o ambiente democrático em que se considere o movimento da instituição, a sua história e a sua referência, isto é, um momento para as reflexões transcendentais às paredes da sala de aula. Para o grupo de professores, é assim que se opera no coletivo escolar a democratização do ensino.

É revelador o discurso das educadoras Silva (2009) e Carneiro (2009) que se reportam em seus depoimentos à grande dificuldade de se equacionar na construção de um novo PPP, duas realidades culturais distintas: um PPP moldado sob características da escola urbana e a realidade da escola do campo:

Antes, nós trabalhávamos de forma diferente de hoje. A gente não trabalhava a Educação do Campo. Não tinha a ver com a realidade dos alunos daqui. Depois que passamos a trabalhar com a realidade dos alunos, passou a mudar tudo. Agora não consideramos mais aquele PPP que foi planejado anteriormente. Estamos trabalhando a realidade (SILVA, 2009).

Essa construção, ela iniciou, mas começamos essa construção, como você já sabe, nós sentamos e fizemos só que nesse decorrer de tempo, o que aconteceu? Passamos a participar dos encontros sobre Educação do Campo e houveram mudanças. Passamos a discutir a realidade dos alunos. Como aqui, a escola está situada numa área de assentamento, então a nova proposta do PPP era que se construísse uma proposta que tomasse por base a Educação do Campo. Então estamos construindo um PPP que esteja na perspectiva da Educação do Campo, de modo a considerar a realidade do aluno (CARNEIRO, 2009).

A partir desses discursos apresentados é possível perceber que as professoras entrevistadas partilham, com certa unanimidade, por um lado, percebendo a finalidade obsoleta a que se prestava o modelo de projeto que a escola construía, enquanto prática mecanicista e, por outro, expressam o desejo de transformar esse objeto incômodo, o projeto existente, em algo transformador. Nos discursos de Silva (2009) e Carneiro (2009) também é possível perceber que o trabalho dos educadores e educadoras da Escola

Tiradentes ganhou uma nova dimensão, pois, além de desenvolver a tarefa de professor, com a incumbência de passar os conhecimentos que fazem parte do currículo da escola, é entendido que ser um educador ou educadora que defende a reforma Agrária é ser fiel às causas do povo, à “realidade do aluno”, à realidade do assentamento e aos princípios norteadores da educação do campo.

Nesse caso, anterior à construção do PPP, a escola separava a teoria da prática. Nas palavras de Freitas (1991, p. 11):

[...] estes antagonismos também terminam por orientar a própria concepção de conhecimento, no presente histórico. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática.

Esse modelo incômodo e ao mesmo tempo “indesejado,” na sua prática, no discurso das docentes apontava na direção da necessidade de transformação e de mudanças. É essa dialética que acompanha a discussão sobre esse instrumento de trabalho. É importante destacar que é na organização de uma escola com características específicas para alunos de assentamentos, que as identidades são constituídas como produtos de práticas discursivas que emergem de locais históricos e institucionais. Nesse sentido, ficaria obsoleto um PPP que não privilegiasse essa realidade, conforme expõe o professor Soares (2009):

A comunidade tem seus saberes e como a escola é do campo, esses saberes precisam ser inseridos na pedagogia, no currículo da escola para que se possa fazer um trabalho que direcione para a educação do campo. [Que saberes são esses?] A questão da própria agricultura, da terra, do clima, do meio ambiente. A comunidade tem um domínio sobre essa realidade. Essa realidade precisa ser estudada. Precisam se transformar em temas. A Educação do Campo deve resgatar esses saberes, resgatar essa ideologia de uma educação segunda à realidade. E nessa questão do campo, nada melhor do que os agricultores que fazem parte do cotidiano da comunidade para contribuir nesse projeto.

Soares (2009) aponta para a importância de se rever o PPP da escola, no sentido de dar ao novo documento as especificidades da Educação do Campo, deixando expresso em seu discurso a importância da coletividade nessa construção. É oportuno enfatizar que a construção de um PPP, para ser efetivo e concreto, de acordo com os princípios da Educação do Campo, deve estar pautado na coletividade desse instrumento de trabalho. Não há possibilidade de se realizar um trabalho significativo se as pessoas agirem

individualmente, pois o resultado, mesmo que aparentemente seja positivo, tende a ser passageiro, sem chances de êxito e de significado coletivo.

De acordo com esse educador, para a construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes foram convidados inicialmente àqueles que estão direta ou indiretamente relacionados a ela: pais, educadores, educandos, pessoas na área de assistência técnica e o presidente do assentamento para, em conjunto, refletirem sobre as estratégias a serem seguidos: reuniões e oficinas.

Como podemos perceber, na elaboração dessa proposta, busca-se a defesa de um projeto emancipador de educação pública organizado coletivamente pelos trabalhadores rurais, em parcerias firmadas com a sociedade civil, os sindicatos, a universidade e os movimentos sociais. Essa forma de construção tem respaldo nas orientações do MST em que todos devem participar da vida escolar, quando pais e comunidade se comprometem a acompanhar os professores para ajudá-los e para observar se a prática pedagógica está sendo fiel às orientações do movimento.

Porém, o professor Soares (2009), chama a atenção para o fato de que, anterior às primeiras reuniões e oficinas, os educadores não tinham conhecimento sobre a Educação do Campo e a realidade desse espaço. Atualmente, em suas reflexões, os educadores já possuem uma noção do que é Educação do Campo e da importância de se construir um PPP da Escola Tiradentes, envolvendo a comunidade.

Conforme é exposto, no discurso do professor referenciado, a escola não pode mais ser vista como o local de repasse de conteúdo, mas sim, como um lugar de produção social do conhecimento. O PPP, nesse sentido, deve, segundo o professor, contar com o envolvimento da comunidade, com a coletividade, buscando a harmonia entre objetivos comuns e pessoais.

César Benjamim (2000), trata da importância da coletividade na implementação de um projeto popular, acreditando que somente os trabalhadores organizados podem enfrentar os seus momentos de crise. A elaboração de um PPP, portanto, deve partir da vivência democrática de todos os seguimentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica por meio do compromisso com a solidariedade e a democracia, imprescindíveis na formação do sujeito. O esforço prático e o teórico, apontado por Soares (2009), em relação à Educação do Campo, deve mobilizar educadores, educandos e a comunidade. Nesse sentido, evidencia-se que a elaboração de um Projeto dessa natureza, quando

envolve verdadeiramente o coletivo, faz com que os seus membros a assumam e mais, assumam também a responsabilidade pelos rumos do mesmo.

4.2.2 O Projeto Político - Pedagógico no contexto da Escola Tiradentes

O PPP tem a dupla dimensão: de ser orientador e condutor do presente e do futuro. Deve estar sempre voltado para uma ação transformadora. É um instrumento balizador para o fazer escolar e, em consequência, expressa a prática pedagógica das instituições, dando direção democrática à gestão e às atividades educacionais e didático-pedagógicas.

Sendo intencional, deve refletir uma concepção de escola, de sociedade e de suas relações. Define quais ações educativas que a coletividade deseja implementar e quais as características que a escola deve possuir para atingir seus objetivos e metas. Finalmente, ressaltamos que o PPP é fruto do esforço coletivo e participativo. Em vista do exposto, procurou-se saber dos entrevistados, qual era a diferença na condução das práticas na Escola Tiradentes que fortaleciam um projeto político pedagógico construído sob a ótica da Educação do Campo.

Para Silva (2009) o que fortalece o PPP da Escola Tiradentes se encontra na prática pedagógica desenvolvida na escola:

O jeito de a gente trabalhar. As professoras das outras escolas trabalham de acordo com os livros didáticos. Nós também trabalhamos com os livros didáticos, mas apenas para nos apoiar. A gente trabalha mais com pesquisa. Agente trabalha questões que muitas das vezes não precisa do livro didático. Eu acho que essa é principal diferença, porque quando agente muda o método de trabalhar. De primeiro a gente trabalhava só com o livro, então percebíamos que os meninos se cansavam.

No discurso apresentado é perceptível a existência de conflitos de interesses e de valores entre o Projeto Político - Pedagógico oficial da escola em estudo, onde antes predominava um currículo distante dos princípios emancipadores da educação no MST, especificamente a formação política e pedagógica e o atual. A prática adotada no presente da Escola Tiradentes encontra seu pressuposto no Dossiê MST Escola (2005, p. 165),

quando este defende em seu texto a prática contextualizada, problematizada, de acordo com a realidade dos envolvidos em que as teorias configuram frutos de práticas sociais.

De acordo com Caldart (1997, p. 40-41), nesse campo, há certa especificidade que “[...] tem a ver com um novo currículo, com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação”, inserindo-os no contexto social do qual historicamente tem sido excluída toda a classe trabalhadora, bem como as minorias socioeconômicas e culturais.

Para possibilitar essa forma de educação, o MST propõe que esse novo currículo promova, dentre outras coisas, “[...] uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura e uma história que precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola” (Op. Cit, p. 42).

Diante dessa concepção, no processo pedagógico escolar, ao relacionar prática e teoria, a escola deve organizar o currículo em torno de situações que eduquem, estimulem e envolvam os estudantes com a realidade que se pretende transformar e alcançar. É por esse motivo que o MST propõe uma metodologia de ensino voltada para a prática e fundamentada na teoria.

[...] um “currículo centrado da prática”, ou seja, que enfatize e que se desenvolva através da prática. Se o objetivo é preparar para a prática, nada melhor do que organizar a escola em torno de práticas e fazer delas o ponto de partida do ensino e da aprendizagem (MST, 2005, p. 83).

É por meio da elaboração do currículo que passam a existir as trocas e a construção do conhecimento entre educadores e educandos. É necessário estar em sintonia com os anseios dos vários grupos sociais presentes na sala de aula ou no assentamento. Esse coletivo escola e comunidade leva à motivação e atração da comunidade em participar da gestão educacional, oportunizando o aprendizado da democracia, para que se possa ampliar essa participação a outros espaços sociais e políticos. Em vista disso, Soares (2009), em seu discurso, mostra a importância da gestão democrática como elemento importante e diferenciador na consolidação e na implementação do projeto e da prática pedagógica da Escola Tiradentes, quando diz que:

Uma delas é a gestão democrática, pois existe diretor, existe supervisor, mas quem decide é a comunidade escolar. Na maioria das vezes o gestor, o supervisor apresenta as propostas. Essas propostas são avaliadas e muitas vezes não aceitas, por que aparecem outras melhores, da própria comunidade. Segundo lugar é a abertura nas festividades que há para a comunidade. A comunidade é convocada a participar. Eles têm seu momento, a ponto que já fizemos assembléia, juntando escola e comunidade. Por exemplo, a escola já chegou a parar dois dias de paralisação para pressionar o prefeito para fazer melhorias na escola. Notamos o empenho de muita gente nisso. Até pessoas que não tinham filhos na escola participaram, por que acharam importantes as melhorias na escola. Estamos prontos para provocar e ser provocados. Provocar no sentido de abrir uma discussão se a prática que estamos desenvolvendo está trazendo benefícios à comunidade e se também, do jeito que a comunidade tem se comportando na escola. Então nós provocamos esse debate, essa conversa, essa melhoria.

Cury (2010) ao refletir sobre a gestão democrática, afirma que sua tradução remonta ao diálogo, à comunicação e ao coletivo. Assim, a gestão democrática da educação envolve vários aspectos: pedagógico, administrativo, financeiro, político, entre outros. Todavia muitas vezes é reduzida à escolha do diretor ou diretora de escola. No atual contexto da sociedade, entretanto, não cabe outra forma de gerir a educação que não seja a democrática, que se opõe à concepção hegemônica de Estado durante os anos 1990 que defendia a “teoria do capital humano”, via gestão gerencial da escola.

Do ponto de vista das representações dos atores envolvidos, a gestão democrática se associa a um movimento mais amplo de revalorização do conhecimento comunitário, no qual é central a idéia da educação a serviço da emancipação dos setores populares. Esse movimento deve incidir na forma como se compreende o papel da escola em seu vínculo com a comunidade: a escola tem uma função a cumprir: a democratização da sociedade no sentido amplo da participação política e da inclusão social. Assim, a escola é da comunidade, não dos governos, devendo incentivar essa comunidade para construí-la de acordo com suas demandas.

Uma das medidas para se garantir esse processo é a instalação de estruturas de gestão colegiada, constituída por representantes eleitos pelos diversos setores da comunidade escolar, que cumprem funções diretivas, sob um regime de cooperação entre seus membros. Esses mecanismos coletivos atuam no sentido de apoiar a gestão da escola e a organização de um ambiente dinâmico de aprendizagem social (PARO, 1997).

A gestão democrática, somada a participação da comunidade, configura-se como condição indispensável para a superação das dicotomias, entre teoria e prática, professor (a) e estudante, comunidade e instituição, entre outras. Por isso, há a necessidade de construir-se um Projeto Político - Pedagógico que represente os anseios e as possibilidades

da comunidade educacional. A gestão democrática parte do princípio de que todos somos livres para tomar decisões. Liberdade é um princípio que a Constituição nos assegura e devemos, também, ter liberdade para desenvolvermos um espaço escolar problematizador e investigativo, provocando, como afirma Junior Severino, a discussão sobre a escola e seu projeto pedagógico.

Ainda retomando as palavras de Soares (2009), não se pode deixar de assinalar que na construção do PPP da Escola Tiradentes um aspecto importante deve ser legitimado: a dimensão simbólica do espaço escolar para a população do assentamento. Esse espaço, além da prática educativa, também é destinado a outras atividades comunitárias. É o espaço das reuniões, assembléias e festividades, um local que assume um valor simbólico e múltiplo, no sentido de ser o lugar solene dos grandes acontecimentos. Disso resulta que o Projeto Político - Pedagógico não se resume a um documento de dimensão apenas pedagógica e de planos isolados, mas sim, um produto específico que reflete a realidade da instituição, que, segundo Veiga (2001, p. 12), está “[...] situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado”.

Pensar a dimensão simbólica da escola é refletir sobre a dimensão da historicidade da instituição acerca da sua identidade, da sua trajetória, do seu passado, do seu presente e do seu futuro. O conhecimento dessa trajetória permitirá à comunidade como um todo elaborar um Projeto Político - Pedagógico que seja a síntese do que foi vivido, do que se vive e do que viverá, isto permitirá o resgate do passado, o desvelo do presente e o projeto do futuro, fortalecendo sua identidade como escola do campo.

Sobre esse tema, a professora Carneiro (2009), em seu discurso, cita a categoria identidade como diferenciadora e qualificadora do PPP da escola. Para ela, o contexto político-social em que a escola está inserida define sua prática diferenciada, uma vez que diferencia-se também a proposta pedagógica:

[...] porque é uma escola que está situada numa área de assentamento e que têm uma visão diferente de uma educação diferente, voltada para a realidade do assentamento, a realidade do aluno, considerando que essa realidade é diferente, que nós somos diferentes, por que ela tem uma metodologia diferente, ela tem um sonho diferente, não uma escola como as outras, mas uma escola que construa um cidadão consciente, capaz de pensar e agir e decidir.

Observa-se no discurso da professora a ênfase à realidade na qual está inserida a escola, assumindo com orgulho sua identidade “Sem Terra” e associando a educação com a

possibilidade de construir essa identidade, formando sujeitos que respeitem os valores, a vida e a cultura. Nesse sentido, essa identidade é muito significativa na construção do PPP, pois é no espaço de luta pelo reconhecimento que o sujeito presencia e ousa práticas diferentes de resistência às dificuldades. Assim, nas escolas de acampamento e assentamento, todo o processo de luta pela conquista da terra deve ser ensinado na escola dita “diferente” (MST, 2005).

Pensar uma escola “diferente” significa, para os trabalhadores Sem Terra, que não pode haver separação entre os acontecimentos no campo e a escola, pois, é na sala de aula que o professor deve trabalhar a realidade do aluno, dando-lhe condições para que seja um instrumento de continuidade da luta pela terra. Nesse processo, o professor é peça fundamental, na medida em que ele, através da educação do campo, traz a realidade da comunidade para à escola, conforme pontua Carneiro (2009):

No meu entendimento, Educação do Campo é uma educação diferenciada que busca trazer a realidade para o aluno. Aquele convívio que ele tem com o campo, e dali trazer o que ele tem de conhecimento para dentro da sala de aula e dali trazerem uma discussão entre o aluno e o professor.

Sobre a categoria realidade, assim apresenta-se o Dossiê MST Escola (2005, p. 51),

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva.

Nesse sentido, o fazer pedagógico que se volta à realidade dos discentes e docentes configura-se como condição essencial para a superação da alienação, que pressupõe a participação dos sujeitos tanto no plano teórico, quanto prático, no plano das relações sociais e trabalhistas. A ideia mencionada anteriormente sintetiza os objetivos das escolas dos assentamentos, definidos da seguinte maneira:

1. Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade.
2. Ensinar fazendo, isto é, pela prática.
3. Construir o novo
4. Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual
5. Ensinar a realidade local e geral
6. Gerar sujeitos da história

7. Preocupar-se com a pessoa integral (MST, 2005, p. 34).

A citação apresentada valida, em seu bojo, a implementação dos Temas Geradores como conteúdos a serem considerados na construção do novo PPP da Escola Tiradentes. Esses temas já fazem parte da prática cotidiana neste espaço escolar, devendo, pois, serem implementados no currículo do projeto, uma vez que se justificam pela aquisição de conhecimentos relativos à questão agrária, ao modo de vida no campo, à valorização do trabalho agrário, bem como visam a formação da criança para a cidadania plena. É importante salientar que essa especificidade difere daquela existente na primeira proposta educacional.

A Educação do Campo propõe-se ser integral a partir do trabalho real com as crianças vinculado aos Temas Geradores e às necessidades do conhecimento científico. Portanto, através da sistematização curricular em temas geradores reconhece-se a premissa de que todo ato pedagógico é um ato político (FREIRE, 1987), identificando-se, nesse sentido, a importância da educação pautada na realidade e na estruturação de um currículo centrado na prática. Nesse sentido, os Temas Geradores constituem “[...] assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores” (MST, 2005, p 84).

De acordo com o relato de Soares (2009), os Temas Geradores são de grande importância para o trabalho pedagógico. Ainda conforme o professor, esses temas são aqueles de interesse da escola, da criança e do assentamento, os quais são levantados e definidos como eixos temáticos a partir de consulta com a comunidade local e sobre os quais se desencadeará todo o trabalho pedagógico:

Aqui tem sido muito importante trabalhar com temas geradores, porque escolhemos da comunidade. E isso tem sido um trabalho que até o presente momento temos achado importante e a comunidade aprova muito, a ponto que esses temas assuntos nós fazemos a consulta à própria comunidade. Ela opina qual o melhor tema para ser trabalhado na escola.

Coforme podemos perceber, a prática das famílias assentadas e suas experiências de vida, servem de substrato para o processo ensino-aprendizagem, constituindo-se em Temas Geradores que se desdobram em diversas atividades de estudo dentro da escola, através do movimento dialético de teoria-ação, partindo da prática e a ela retornando,

conforme esclarece a professora Carneiro (2009), ao afirmar que os Temas Geradores constituem-se em atividades de interação entre o contexto social e o educando. De acordo com a docente, a associação entre os Temas Geradores, problematizados a partir da prática de vida dos educandos contribuem para a implementação de uma educação transformadora da sociedade, salientando que as estratégias utilizadas vão além da sala de aula e da exposição de teorias, a exemplo de aulas-passeio, pesquisas, relatórios de experiências desenvolvidas. Estas experiências vêm comprovar que é necessário mudar a concepção de enriquecimento curricular. A ideia que deve veicular é a de proporcionar à criança atividades curriculares interessantes para prepará-la melhor para a vida prática, ao contrário de atividades de enriquecimento que se restringem à práticas dissociadas da realidade do aluno e da escola, como ações “externas” ao currículo escolar.

A escola diferente almejada pelo Movimento deve planejar o seu trabalho a partir de oito pontos fundamentais, que são:

1. Ter bem claro os objetivos da escola;
2. Transformar a realidade em temas geradores;
3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática;
4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças;
5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema;
6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula;
7. Prever os recursos e materiais necessários;
8. Pensar como poderá ser feita a avaliação (MST, 1992).

Em conformidade ao exposto, a professora Félix (2009) apresenta a dinâmica pedagógica a partir dos temas geradores como sendo um ponto importante na formação dos educandos:

Considero muito importante o trabalho a partir de temas geradores, porque partem da necessidade de estudar determinado tema naquele momento, e também os sub-temas que surgem a partir dos temas geradores que dá continuidade o que está trabalhando. Isso é muito significativo. A gente começa o estudo com um tema e, no decorrer das aulas há uma necessidade de criar outros sub-temas que vai dá continuidade ao que já vem sendo estudado. E mesmo porque, os temas não são escolhidos aleatoriamente. Existe aquela necessidade de estudar aquele tema. A gente escolhe quando a gente sente que no local é necessário estudar, por exemplo, o tema lixo. A gente tá vendo que há uma necessidade de estudar esse tema para melhorar as condições e ver outra realidades. Não é apenas um professor que decide. E a partir da necessidade mesmo de estudar aquele tema. E também os próprios alunos e pais sugerem temas para serem trabalhados. A gente

conversa com os alunos, perguntando: o que vocês acham que temas devem ser trabalhados é eles que pensam o que deve ser trabalhado?

Observamos no relato da professora que não basta tomar as experiências de vida da comunidade como base do processo ensino-aprendizagem por temas geradores. É preciso estabelecer uma relação direta com a realidade das crianças e jovens da vida como assentados, possibilitando que os educandos sejam críticos e questionadores. Esse posicionamento é defendido por Carneiro (2009), que expõe sobre o diferencial da prática pedagógica na escola Tiradentes e as atividades que são desenvolvidas naquele espaço. Atividades, segundo a docente, vinculadas à realidade das famílias, reivindicando atitudes de valorização dos envolvidos no processo, interagindo e desafiando os educandos a avançarem na busca da cidadania:

[...] porque é uma escola que está situada numa área de assentamento e que têm uma visão diferente de uma educação diferente, voltada para a realidade do assentamento, a realidade do aluno, considerando que essa realidade é diferente, que nós somos diferentes, por que ela tem uma metodologia diferente, ela tem um sonho diferente, não uma escola como as outras, mas uma escola que construa um cidadão consciente, capaz de pensar e agir e decidir.

Esse esforço de formação coletiva pode ser percebido também na metodologia apontada por Félix (2009), quando exemplifica a prática da pesquisa *in loco*¹⁵:

Por exemplo, a pesquisa *in loco*, isso aí é um importante elemento da educação do campo, em que a gente vai com o aluno ao local, faz observações e a partir da, a gente começa a desenvolver atividades, eu acho esse aspecto importante, como também a nossa prática em sala de aula. As tarefas que agente desenvolve em sala não é mais aquelas que vêm prontinhas nos livros. A gente constrói junto com o aluno. A gente tá (sic) mostrando a realidade dele e outras realidades. Eu acho esses elementos importantes: a prática com pesquisa.

Nesse discurso dessa professora observamos que na Escola Tiradentes a ênfase é dada ao processo de construção do conhecimento, associado à realidade dos envolvidos, vinculando os temas geradores à cultura e às relações humanas dos sujeitos envolvidos, distanciando-se dos conteúdos e exercícios mecânicos do livro didático. Buscam-se, com

¹⁵ Pesquisa de campo, observação, entrevistas e levantamento de dados sobre fatos e fenômenos, exatamente no lugar onde ocorrem.

os educadores, a seleção dos temas os significados sociais e as possibilidades de avanços e intervenção crítica na construção do conhecimento vinculado à própria realidade; compreendendo-a com mais clareza, isso porque a educação do campo busca ir além dos muros da escola, formando gente consciente e com envolvimento nas atividades propostas. Corroboram com esse argumento as palavras de Soares (2009) sobre a importância dos temas geradores:

[...] esses temas estão vinculados ao que a comunidade está passando. Não é uma coisa que vem enlatada do Rio de Janeiro, por exemplo, que Maria comeu banana, não. São temas geradores que, levando em consideração o nosso assentamento, “Maria não comeu banana. Ela comeu feijão verde, batata, macaxeira”.

Sobre o planejamento da Escola Tiradentes, o PPP atual ainda privilegia apenas com os professores. Para Soares (2009), essa etapa é muito importante, uma vez que “[...] a Educação do Campo é planejar segundo a realidade”, porém, o desafio consiste em perceber as questões da comunidade e transformá-las em aula. Portanto, se não ocorrer um planejamento anterior por meio da troca de idéias e construção de projetos didáticos sobre os temas que surgem, a perda para a comunidade é muito grande: “[...] porque na educação tradicional, o pessoal traz os livros. Na Educação do Campo, não: traz os temas geradores, as problemáticas da comunidade para discutir e planejar as atividades” Soares (2009). Entretanto, mesmo chamando a atenção para o planejamento, nota-se no discurso desse educador que este ainda precisa ser pensado de acordo com as orientações da Educação do Campo que propõe que ele seja realizado junto com a comunidade, não devendo ser de responsabilidade somente dos educadores. Dessa forma, a questão do planejamento se constitui em um desafio à implementação de uma nova proposta pedagógica.

Outro desafio a ser vencido na construção do novo documento pedagógico diz respeito à avaliação coletiva como instrumento de gestão que, para Soares (2009) “[...] tem sido um desafio. [...] Apesar dos avanços, ainda há muitas dificuldade, visto que não dependemos só de uma ou duas pessoas para as coisas acontecerem”. Com relação à avaliação, esta é um processo que deve ser diferenciado, buscando perceber em que sentido o aluno desenvolve os valores que podem levar à transformação, acontecendo em diferentes momentos e de diferentes formas.

Mesmo diante desses desafios, percebemos, pois, na prática pedagógica desenvolvida na escola em estudo, que os alunos não são expectadores nem pacientes do processo de educação. São estimulados a valorizar, respeitar e fortalecer a Identidade Sem

Terra por meio dos temas trabalhados, a partir da realidade dos educandos. Essa identidade liga-se à mística do movimento, que funciona como um ritual que fortalece a organização, que dá esperança de viver com dignidade, resgatando os valores e devendo estar presente no cotidiano dos assentados. Isso é percebido no relato de Soares (2009), ao descrever os elementos da prática dos professores que estão contribuindo para a construção do PPP. Segundo o entrevistado, as festividades que a escola tem promovido têm tentado resgatar a cultura, as danças, as comidas típicas, as brincadeiras populares, representando as potencialidades que a Escola Tiradentes tem contribuído na construção do PPP da escola.

Para o docente o resgate de brincadeiras em oficinas e o uso de músicas relacionadas ao campo motivam a cultura e lembram a realidade do campo. Para ele, “[...] essa interação entre teoria e prática tem sido o caminho que temos acreditado ser o melhor nessa caminhada da Educação do Campo” Soares (2009). Além disso, não se pode perder de vista que por meio da mística, trabalha-se o resgate de valores humanos defendidos pelo Movimento nos processos de interação e que contribuem para o crescimento pessoal e coletivo dos envolvidos.

Alguns aspectos em comum são percebidos nas entrevistas acima. Estas giram em torno da necessidade de se aliar a teoria à prática. Nos relatos apresentados, a pedagogia desenvolvida na Escola Tiradentes, busca um posicionamento crítico dos educandos, valorizando o diálogo e as histórias de vida dos assentados, entretanto, também se observa a necessidade de transformação do Projeto Político-Pedagógico existente em um PPP nos moldes proposto pelo Movimento. Na prática, há um contraste entre o projeto pedagógico, baseado na sua estrutura curricular no programa oficial de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Mari/PB e o currículo da escola Tiradentes, caracterizado pelo modo como acontecem às aulas, nos temas geradores, nos valores e atitudes priorizados na ação pedagógica dos professores e professoras e nas relações que se estabelecem entre a escola e a vida no assentamento.

Mudar a estrutura do PPP atual é um grande desafio e, dessa forma, é importante que as discussões acerca do tema ocorram no sentido de ultrapassar as barreiras existentes, criadas por conta das precárias condições de infra-estrutura física e pedagógica da escola; a omissão do poder público municipal na formação de educadores, compatível com a metodologia e os princípios do Movimento e a subestimação e o desrespeito aos ideais democráticos na atual conjuntura político-econômica, social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho foi possível perceber que não há como dissociar a discussão sobre os movimentos sociais e a Educação do Campo, uma vez que as inter-relações entre esses dois aspectos culminam entre si. A escola, nesse sentido, configura a própria luta social, tecida por movimentos de idas e vindas, avanços, recuos e mudanças vividas pelos sujeitos. No entanto, foi necessário delimitar o campo de pesquisa, estabelecendo nesse sentido, a análise da construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari (PB). Em nossa experiência pedagógica percebemos, em conjunto com os demais sujeitos daquele espaço, a discordância do projeto político escolar - fundado em posturas dissociadas das reais necessidades dos sujeitos que a constituem – da prática educativa de professores e professoras da escola e suas especificidades pelos interesses locais e pelas singularidades como escola do campo, o que vem a marcar os dilemas percebidos na implantação da proposta de um Projeto-Político-Pedagógico específico para Escola Tiradentes.

Foi possível então trazer algumas reflexões finais para essa dissertação, no sentido de ampliar a discussão e abrir novas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica docente, sendo este o nosso interesse como contribuição final desse trabalho de pesquisa. Os seguintes questionamentos que nortearam a pesquisa foram: quais as práticas pedagógicas que são adotadas pelos professores e gestor da escola? Quais os significados destas práticas para a construção do Projeto Político - Pedagógico, tendo como referência a Educação do Campo? Para alcançar os dados reveladores destas perguntas se buscou analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari (PB), buscando compreender a Educação do Campo, metodológica e historicamente e resgatar o processo histórico da Escola Tiradentes como escola do campo, verificando os limites e possibilidades da prática pedagógica dos professores na construção do Projeto Político-Pedagógico dessa escola sob a teoria da Educação do Campo.

O estudo realizado contemplou os objetivos inicialmente propostos e descritos na introdução desta pesquisa e que deram origem aos capítulos. A reflexão apresentada no segundo capítulo tratou da contextualização teórico-metodológica e histórica da Educação do Campo, tomando como referência seus antecedentes, partindo da Educação Rural, dos movimentos sociais do campo e da luta por Educação do Campo, apresentando os

princípios dessa educação, construídos pelos movimentos sociais, responsáveis por denunciar a realidade educacional do campo brasileiro, pondo essa discussão e concepção na pauta e na agenda política da sociedade civil e, principalmente, governamental.

Em relação ao terceiro capítulo buscamos resgatar o processo histórico da Escola Tiradentes, Mari/PB, considerando alguns aspectos de sua trajetória que fortalece sua identidade como escola do campo, originada no bojo da luta por reforma agrária na fazenda denominada de Gendiroba, município de Mari/PB, a partir de setembro de 1999. O estudo realizado no capítulo três também permitiu identificar as bases pedagógicas que deram suporte teórico-prático para a inserção das idéias da Educação do Campo no Projeto Político- Pedagógico da Escola Tiradentes, a partir do projeto de formação de professores vinculado à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, coordenado pela Prof.^a Maria do Socorro Xavier Batista. Além disso, desenvolveu a metodologia dos temas geradores que integram o currículo desse espaço escolar.

Em relação ao quarto capítulo, apresentamos as contradições e dificuldades para a materialização da proposta educacional da Escola Tiradentes, a partir dos discursos e experiências dos docentes e gestor escolar. Essa experiência surgida de forma autônoma, pelos sujeitos da escola, tem revelado aspectos positivos e alguns desafios para a prática pedagógica, tanto para os professores, quanto para os alunos. Aos docentes impõem-se um repensar de suas práticas com o trabalho coletivo de planejar, de buscar soluções coletivas, fontes múltiplas de conhecimentos, de situações didáticas, de troca de saberes com alunos, de produção de conhecimentos com os alunos que refletem sobre suas experiências vividas que passam a ser o centro do processo de ensino aprendizagem, refletindo uma epistemologia que supõe uma construção coletiva de conhecimentos que surge da pesquisa como princípio educativo gerador de conhecimentos significativos. Entretanto, observamos nesse discurso, uma concepção de coletivo idealizado e harmônico, omitindo-se, tacitamente, os conflitos de ideias e posicionamentos diferenciados. Essas situações podem gerar questionamentos, dúvidas e inquietações que podem ser estudados em outros trabalhos que versem sobre a organização dos assentamentos e a possibilidade da formação desejada pelo Movimento. Nesse sentido, considero que os objetivos específicos dessa pesquisa foram alcançados.

Por fim, com este trabalho de pesquisa foi possível analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari (PB). Os dados colhidos em entrevistas orais revelaram que os temas trabalhados têm se desdobrado em

atividades voltadas para a comunidade de modo que esta perceba os resultados do trabalho da escola como ações positivas desencadeadoras de mecanismos que têm facilitado maior envolvimento da comunidade nas discussões acerca da escola em suas diferentes dimensões.

Os dados ainda revelaram que os fundamentos pedagógicos que regem a construção de uma nova proposta pedagógica estão pautados nas seguintes afirmações: a escola configura como um lugar em que todos aprendem fazendo; o trabalho coletivo surge a partir da prática onde todos os envolvidos se organizam, participam e decidem; o trabalho educativo funda-se na dupla perspectiva da escola no assentamento e o assentamento na escola; todos se educam para tornarem-se sujeitos cidadãos.

Não podemos deixar de dizer que o amadurecimento das discussões sobre a construção de uma nova proposta vem sendo concretizado através da cooperação das crianças, educadores e educadoras, lideranças, assentados, professores universitários e técnicos, que se propuseram a discuti-la e amadurecê-la. Portanto, devemos entender que todos desejam uma proposta pedagógica que deve ser construída de forma dialética, que produza uma consciência histórica e não fictícia ou falsa, entretanto, alguns desafios ainda são detectados, portanto, percebe-se a necessidade de se investir na formação dos educadores e educadoras, capacitando-os(as) técnica e politicamente para a construção desse projeto, no sentido de viabilizá-lo.

Do ponto de vista das relações políticas com a Secretaria de Educação do município de Mari/PB, a autonomia da escola, garantida nos princípios da gestão democrática, tem revelado dois tipos de ações diferentes. De um lado tem se revelado uma atitude de indiferença e de outro surgem conflitos, tensões e contradições, pois, as formas de organização da ação educativa escolar quando precisam do apoio do poder público não é atendida, de outro não se torna uma política assumida pela Secretaria de do município. Além disso, a luta pela educação na Escola Tiradentes, por meio da construção de um novo PPP, pode ser considerada portadora de várias experiências, porém semelhante aos movimentos populares, discutidos nesse estudo, por acesso à educação, formação e capacitação dos futuros cidadãos do campo, assim como, melhoria do equipamento escolar e ampliação da oferta de ensino.

Através das categorias que emergiram da análise do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari (PB), sintetizamos como essa prática acontece. Em relação à teoria e a prática, os educadores e educadoras da Escola

Tiradentes buscam assegurar a prática mediante o estudo de questões da realidade dos Sem-Terra, por meio de Temas Geradores que se desdobram em atividades e aplicabilidade concreta do conhecimento abordado. A teoria explicitada no Projeto pedagógico da escola molda-se nos conteúdos didáticos ensinados nas escolas urbanas, existindo uma discussão avançada sobre a construção do novo projeto.

Os temas geradores são selecionados mediante levantamento e análise de problemas e situações da realidade do assentamento, explorando as situações locais e as experiências dos próprios moradores. Os processos pedagógicos se dão de maneira coletiva, buscando por em prática a gestão democrática por meio de maior participação e divisão de responsabilidades dos professores, dos alunos, dos pais, assentados e lideranças, com reuniões para fazer encaminhamentos de tarefas pedagógicas e decisões do Movimento.

No que se refere à organização curricular, esta ainda se apresenta desarticulada, uma vez que, o PPP está passando por um processo de construção e, assim, o currículo ao pautar-se nas orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação vai de encontro à prática dos professores e professoras e da escola como um todo, levando o fazer pedagógico a seguir um currículo que ainda não foi formalizado.

A avaliação e o planejamento realizados ainda não incluem o conjunto das pessoas que atuam na escola e no assentamento configurando-se em desafio para a concretização da proposta pedagógica, sendo necessário redimensionar a participação da coletividade. Por fim, em relação ao objeto de estudo, consideramos fundamental manter a estratégia de luta pela Educação do Campo e identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser travada a cada momento histórico. No âmbito mais específico da Escola Tiradentes, embora a construção de um novo projeto se constitua em um passo significativo rumo à escola reivindicada pelo MST, uma escola prática que vincule o que está sendo estudado em sala de aula e o trabalho no assentamento, em uma relação dialética entre a teoria e a prática, é necessário seguir na construção do PPP da Educação do Campo por meio de um trabalho permanente e constante, dando um passo de cada vez com autonomia e coragem.

Ainda que as considerações realizadas no presente trabalho não se constituem em conclusões definitivas nem se esgotam por si mesmas, fazendo-se, portanto, necessários novos estudos acerca desta temática, podendo-se obter outros dados no atual momento e por meio da realização de outra forma de coleta, uma vez que os dados obtidos por meio das entrevistas efetuadas com os educadores e as educadoras se constituem em dados pontuais, segundo o momento e a forma em que foram coletados. Destacamos também que

os pressupostos teórico metodológicos adotados pelos educadores e educadoras na construção do PPP, não foram alvo de análise desse trabalho, podendo vir a ser explorado por outros pesquisadores, em outros momentos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 ed. Trad: Walter Evangelista e M. Laura de Castro. RJ: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. In: KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, M. C.A Educação Básica e o Movimento social do Campo. Vol.1.1999.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral. et. al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARRETO, Elma S. de Sá. Políticas Públicas e Educação das Populações Rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Nano de. Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. SP: Cortez, 1985.

BARROS, Oscar Ferreira. Educação e Trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. Dissertação de Mestrado - UFPB, 2007

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). Educação e Movimento Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, JESINE, Edineide. Educação popular e movimentos Sociais. João Pessoa/PB, Editora Universitária, 2006.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 3.

BOGO, Ademar. Identidade e Luta de Classes. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

BONETI, Lindomar W. Educação e Movimentos Sociais Hoje In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). Educação e Movimento Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

CALADO, Alder Júlio F. Movimentos Sociais por uma Sociabilidade Alternativa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). Educação e Movimento Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf. Acesso em: 04 de agosto de 2010.

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

CALDART, R. S.; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Vol. 5. Brasília, 2004 a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004 b.

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/.../escuela_del_campo.pdf. Acesso em 28 de julho de 2010.

CARNEIRO, **Maria Betânea Neres Carneiro**: entrevista [julho, 2009]. Entrevistador: Luciéllo Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo.

CARVALHO, Marize Souza. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DO CAMPO, I., 2005, Natal. Palestra... Natal: MEC/SECAD, 2005.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, Mari/PB: construção de uma proposta de Educação do Campo. João Pessoa, UFPB, 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso)

COSTA, Ana Cristina Sprotte. et. al. Interdisciplinaridade como Prática Pedagógica Capaz de Superar o Problema do Analfabetismo Científico no Ensino da Física. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0032-1.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2010.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Mari, Estado da Paraíba/Organizado por João de Castro Mascarenhas, Breno Augusto Beltrão, Luiz Carlos de Souza Junior, Franklin de Moraes, Vanildo Almeida Mendes, Jorge Luiz Fortunato de Miranda. Recife, 2005. Disponível em: www.cprm.gov.br/rehi/atlas/paraiba/relatorios/MARI110.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2010.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/index.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas: Educação e Pesquisa. Vol.30 no. 1 São

Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 26 de agosto de 2009.

DIAS, **Genilda Alves Dias**: entrevista [julho, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo.

EMATER. Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. Disponível em: <http://www.emater.df.gov.br/>. Acesso em 20 de março de 2010.

FÉLIX, **Rosinalda Augusto da Silva Félix**: entrevista [julho, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

FERNANDES, B. Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social no Campo. Vol.2. Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categoria essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida a Carlos Alberto Torres. Transcrita no Sítio da Internet: www.escoladavida.eng.br/escoladavidapaulofreire.htm. Acesso em 05 de agosto de 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. 46 ed.: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do Trabalho Pedagógico. Revista de Estudos. Novo Hamburgo, Ano 14, n°1, julho 1991.

FUSARI, José Cerchi. A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação. Série Idéias, n° 8. CONHOLETO, Maria Conceição (coordenadora). São Paulo: FDE, 1990.

GOHN, Maria da Glória M. Movimentos sociais e educação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; Vol. 5)

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. DECLARAÇÃO FINAL. Luziânia -GO, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnnb.org.br/documento_geral/. Acesso em 01 de Setembro de 2009.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

KAUCHAKJE, Samira, Movimento Sociais no Século XXI: Matriz Pedagógica da participação sociopolítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). Educação e Movimento Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

Lei 9985/00 - Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101710/lei-9985-00>. Acesso em: 03 de novembro de 2009.

LEITE, Sérgio Selani. Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção questões da nossa época, vol. 70).

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis, vozes, 1981.

MEC, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC: Caderno de Subsídios. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de Professores. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, Emilia. Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

MST. Caderno de Educação nº 1. Como fazer a escola que queremos. São Paulo. 1992.

MST. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Dossiê MST Escola: documentos e estudos: 1990 – 2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação n. 13. Edição Especial).

NERY, **Juarez Pereira Nery**: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistador: Luciélino Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

OLIVEIRA, Alexandre Soares de. et. al. Implantação de Mandallas em Comunidades Rurais de Bananeiras - PB. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAI/area7/7CFTDAOUT01.pdf. Acesso em 28 de julho de 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura. Revista semestral de ciências sociais aplicadas ao estudo do mundo rural, n. 4, jul, 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 01/08/2010.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2007.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim. 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1984.

SANTOS, **Elizabete dos Santos da Silva**: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

SILVA, **Elizabete dos Santos da Silva**: entrevista [outubro, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Ailton. Conflitos e Estratégias de resistência Camponesa: o caso do Assentamento Tiradentes: Mari/PB. João Pessoa, UFPB, 2007. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SOARES, **Júnior Severino Soares**: entrevista [agosto, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. A gestão do Currículo Escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRINDADE, **Luis Augusto Trindade**: entrevista [setembro, 2009]. Entrevistador: Luciélcio Marinho da Costa. Mari/PB. [s.n.], Entrevista concedida a pesquisa “A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a Educação do Campo”.

VEIGA, Ilma P. Alancastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 23 ed. Campinas: Papirus, 2001.