



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação

MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na
transição da escola rural para escola do campo

Pedro Henrique Gomes Xavier

Brasília, 2016

Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação

**MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na
transição da escola rural para escola do campo**

Pedro Henrique Gomes Xavier

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília, como
requisito total para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Brasília, 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Xm	<p>XAVIER, PEDRO HENRIQUE GOMES MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na transição da escola rural para escola do campo / PEDRO HENRIQUE GOMES XAVIER; orientador MÔNICA CASTAGNA MOLINA. -- Brasília, 2016. 130 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2016.</p> <p>1. Educação do Campo. 2. Escola do Campo. 3. Escola Rural. 4. Matrizes formativas da Educação do Campo. I. MOLINA, MÔNICA CASTAGNA , orient. II. Título.</p>
----	--

Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação

MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na
transição da escola rural para escola do campo

Pedro Henrique Gomes Xavier

Prof^a Dr^a Mônica Castagna Molina – Orientadora

PPGE - UnB

Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães – Membro

FUP – UnB- 400.334.731-53

Prof^o Dr^o João Batista Queiroz – Membro

FUP- UnB – 228.036.021-72

Eliete Ávila Wolff – Suplente – 496 095 809-04

FUP- UnB

Elogio da Dialética

*A injustiça avança hoje a passo firme.
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas
continuarão a ser como são.
Nenhuma voz além da dos que mandam.
E em todos os mercados proclama a exploração:
Isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora
dizem:
Aquilo que nós queremos nunca mais o
alcançaremos.
Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes, falarão os
dominados.
Quem pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De
nós.
De quem depende que ela acabe? De nós.
O que é esmagado, que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o
retenha?
Porque os vencidos de hoje são os vencedores
de amanhã.
E nunca será: ainda hoje.*

Bertolt Brecht

Dedico aos lutadores e lutadoras por uma Educação do Campo, especialmente aqueles que lutaram por uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo moradores do Assentamento Vale da Esperança. Dedico à minha vó ao meu avô, grandes camponeses que sempre tiraram da terra o sustento e a dignidade da família.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, Aparecida e Élcio que sempre foram os pilares da família.

À minha família que sempre esteve comigo, à minha mãe Elizabeth que sempre compartilhou dos mesmos sonhos que os meus, ao Erick, Ericka, Nicolly e Luis.

Ao meu amigo Raimundo Nonato, que me ajudou com seu apoio no decorrer dos meus estudos.

À minha orientadora Prof^a Mônica Molina, que sempre lutou pela promoção e importância da Educação do Campo, e que compartilhando as suas experiências e seus conhecimentos, nos fez enxergar que a luta por uma sociedade justa e igualitária sempre existiu e continuará existindo enquanto prevalecer os interesses que norteia o sistema econômico principalmente em nosso país. E que acreditando em nós e na importância dos camponeses, alicerçou a razão da sua incansável luta na formação de multiplicadores em Educação do Campo.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido a partir da bolsa.

Ao Professor João Batista Queiroz e à Professora Rosineide Magalhães pelas contribuições, indagações e sugestões na elaboração desta pesquisa.

À comunidade Vale da Esperança, o lugar no qual cresci e aprendi os valores da vida, aos estudantes e educadores do Colégio Vale da Esperança.

Às educadoras que iniciaram a luta por uma Educação do Campo no Vale da Esperança em especial a professora Maria Santana Onofre de Paiva.

Aos amigos e às amigas que sonharam com uma educação no Assentamento Vale da Esperança voltada para os interesses dos trabalhadores rurais daquela comunidade.

À turma da Mônica, em especial, a Márcia Bitencourt que contribuiu com a construção dessa pesquisa. Por derradeiro, a Elizana Monteiro que vivenciamos os tempos difíceis de estudo e das pesquisas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as matrizes formativas na construção da escola do campo, tais como, a auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade e como se deu o processo da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança. Para fundamentação teórica sobre a Educação do Campo, recorreremos a autores como Mônica Molina, Laís Mourão Sá, Luiz Carlos de Freitas, Pistrack e Roseli Caldart. A pesquisa teve como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumento de pesquisa foi utilizado entrevista semiestruturada e a roda de conversas. Na análise de conteúdo foi utilizada a abordagem da análise do discurso, contendo aspectos relevantes, da história e da memória. Essas matrizes estiveram presentes na pesquisa, relacionando a parte teórica com a prática no período entre 1996 a 2014 no Assentamento Vale da Esperança. Para entender a Educação do Campo é necessária a compreensão dos dois modelos de desenvolvimento agrário em disputa no campo brasileiro. Assim, podemos mostrar a Educação do Campo e seus espaços de lutas e conquistas. A escola é um dos importantes espaços de lutas e, por assim ser, é necessário que ela esteja sempre articulada com a vida do camponês. Para pensar em Educação do Campo é preciso, antes, lutar por políticas públicas adequadas e superar os velhos paradigmas. A Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública construída e consolidada pelo movimento da Educação do Campo, que pensa na formação de educadores e educadoras sob a perspectiva emancipadora. No percurso da organização dos conteúdos coletados, podemos destacar as seguintes categorias: o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo, interdisciplinaridade e uma escola do campo ligada com a vida dos estudantes. Os resultados da pesquisa nos levaram a compreender que as matrizes formativas da Educação do Campo são extremamente necessárias na escola do campo. Uma escola que deve ser pensada pelos trabalhadores do campo para os trabalhadores do campo. Podemos destacar ainda que no período pesquisado, no período em que a comunidade estava, de alguma forma, inserida de alguma forma na escola, a proposta da Educação do Campo era cultivada, e o coletivo (comunidade e escola) trabalhava em prol da Educação voltada exclusivamente para o povo camponês.

Palavras Chave: Educação do Campo, Escola do Campo, Escola Rural, Matrizes formativas da Educação do Campo.

ABSTRACT

This is work aimed to understand the formative matrices in the construction of the rural school, such as self-organization, work as an educational principle, self-management, collective work, interdisciplinarity, curriculum linked to reality and how the struggle for Education in the Vale da Esperança settlement. For theoretical foundation on the Education of the Field, we resort to authors such as Mônica Molina, Laís Mourão SÁ, Luiz Carlos de Freitas, Pistrack and Roseli Caldart. The research had as methodology the qualitative research and as a research instrument was used the semistructured interview and the wheel of conversations. In the analysis of content was used the discourse analysis approach, containing relevant aspects of history and memory. These matrices were present in the research, relating the theoretical part with the practice between 1996 and 2014 in Vale de Esperança settlement. In order to understand Field Education, it is necessary to understand the two models of agrarian development in dispute in the Brazilian countryside. Thus, we can understand the Field Education and its spaces of struggles and achievements. The school is one of the important spaces of struggles and, in order to be so, it is necessary that it is always articulated with the life of the peasant. In order to think about Field Education, it is necessary, first, to fight for adequate public policies and to overcome the old paradigms. The Field Education Degree is a public policy built and consolidated by the Field Education movement, which focuses on educating educators from the perspective of emancipation. In the course of organizing the collected contents, we can highlight the following categories: work as an educational principle, student self-organization, collective work, interdisciplinarity and a rural school linked to students' lives. The results of the research led us to understand that the formative matrices of Field Education are extremely necessary in the rural school. A school that must be thought by the workers of the field for the workers of the field. We can also emphasize that during the period studied, in the period in which the community was somehow inserted into the school, the proposal of Field Education was cultivated, and the collective (community and school) worked for Education Exclusively for the peasant people.

Keywords: Field Education, Field School, Rural School, Training Matrixes of Field Education.

SUMÁRIO

CAMINHOS PERCORRIDOS: História de vida	x
1- INTRODUÇÃO	14
1.1 Questões e objetivos da pesquisa.....	16
1.2 Caminhos trilhados na pesquisa.....	17
1.3 As estratégias adotadas para a entrevista e a roda de conversa.....	19
1.4 Materialismo Histórico: dados da luta pela terra.....	21
1.5 Descrição dos capítulos.....	24
2- DOIS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO EM CONFLITO	26
3- Políticas Públicas para a superação de velhos paradigmas	33
3.1- Formação de educadores na perspectiva emancipadora.....	36
3.2- Educação do Campo: Espaços de lutas e resistências.....	45
3.3- A Licenciatura em Educação do Campo.....	49
3.4- Primeiras dimensões da transformação da forma escolar.....	56
4- MATRIZES FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO: Experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança	68
4.1- Organização do Processo educativo: transformando a estrutura da escola.....	77
4.2- O Trabalho Coletivo e o Trabalho como Princípio Educativo.....	85
4.3- Interdisciplinaridade: conteúdo ligado com a vida.....	94
5- CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS	105
6- REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	110
7- APÊNDICE	114
8- ANEXO	118

CAMINHOS PERCORRIDOS: História de vida

Ser de origem camponesa, viver no campo e conhecer todas as oportunidades e as faltas delas, me conduziram para escolhas que me trouxeram até aqui. De família de assentados da Reforma Agrária, levei toda minha infância no campo.

Meus avós viviam de caseiros em uma grande fazenda, na qual passei parte da minha infância. Minha mãe começou a lecionar numa escolinha rural e multisseriada na mesma região próxima à fazenda que meus avós viviam e trabalhavam. Durante a semana, eu ficava com minha mãe e nos finais de semana passávamos com meus avós. Minha mãe era minha professora, nós dois morávamos na própria escolinha, onde ocupávamos uma das duas únicas salas de aulas existentes e o que separava o nosso quarto da outra sala de aula era, apenas, um lençol que fazia o papel de cortina.

As aulas, nessa escolinha, eram realizadas no turno matutino. Após a aula, almoçávamos e minha mãe ia fazer seus planejamentos para as aulas do dia seguinte, oportunidade em que, também, organizava a cantina da escola. Após a liberação de todos os alunos eu ficava encarregado de organizar a sala. Recordo-me de cada dia que passei morando numa sala de aula e tendo a responsabilidade de cuidar juntamente com minha mãe daquela escolinha que tinha somente uma sala de aula, dividida com nosso quarto, uma pequena cantina e uma área minúscula. Certo dia, sem qualquer explicações, a escola foi fechada, minha mãe teve que voltar para a cidade em busca de trabalho e eu fui morar com meus avós, onde permaneci boa parte da minha infância.

Nesse período, surgiu a oportunidade dos meus avós realizarem o tão sonhado desejo que era o de possuí um pedaço de terra para morar, plantar e viverem dignamente, uma vez que a agricultura sempre foi suas paixões. Por essas razões, em 1996, se inseriram em um movimento de ocupação da fazenda Vale da Esperança, apoiados pelos Movimentos Sem Terras e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, do município de Formosa – GO. Uma vez assentados, meus avós tentaram me matricular, a exemplo de todas as crianças do assentamento, em uma escolinha que ficava nas proximidades do acampamento. Entretanto, nossas matrículas foram recusadas com a alegação de que éramos filhos, filhas, netos e netas de sem terra.

Para que pudesse continuar estudando, fui para a cidade morar com a minha mãe que, á época, trabalhava de doméstica para o nosso sustento e para ajudar aos meus avós. Contudo, a minha permanência na cidade durou pouco tempo, pois logo, foi criada uma escolinha multisseriada no assentamento Vale da Esperança, cuja sede da antiga fazenda serviu como salas de aula, oportunidade em que fui matriculado, então, voltei a morar no acampamento com meus avós. Lembro-me que a nossa professora dividia o quadro em 4 partes, na 1ª, ela passava atividades para os estudantes da 1ª série, na 2ª parte, passava atividades para os estudantes da 2ª série, e assim, por diante.

Estudei nessa escola a 3ª e 4ª séries, até que, no final da quarta série, foi realizado o sorteio dos lotes entre os acampados, em seguida, fomos conhecer onde meus avós viveriam para o resto de suas vidas. Pude ver nos olhos deles o quão estavam felizes por terem sido sorteados, também, com um pedaço de terra, pois este é sonho de todos os Sem Terra, é ter seu chão para trabalhar e viver dignamente.

Quando terminei a primeira fase do Ensino Fundamental naquela referida escolinha, tive que mudar de escola, por isso, passei a fazer um percurso de 12 km, à pé, ou seja, da casa dos meus avós até à escola (ainda dentro do assentamento), pois, somente lá existiam a séries seguintes, de 5ª à 8ª séries. As aulas eram realizadas no turno matutino, assim, eu tinha que acordar às 4 horas da manhã, ainda no escuro da madrugada. Às vezes, pegava carona com o ônibus que fazia a linha campo-cidade, mas, na hora de voltar para casa, eu voltava à pé. Algumas pouquíssimas vezes eu ia à cavalo e outras poucas vezes de bicicleta. Para uma criança andar 12 km, mesmo em companhia de outros colegas, apesar de toda diversão e descontração, mesmo assim era muito cansativo.

Não bastassem todas as dificuldades vivenciadas, nesse período, não existia a oferta de merenda escolar para a segunda fase do Ensino Fundamental, por isso, quando eu chegava em casa, muito depois do horário do almoço, aproximadamente às 16 horas, estava completamente com fome, pois, somente o pobre café da manhã não era o suficiente para me permitir levar a dura jornada de estudos sem sofrimentos físicos.

Após o termino do Ensino Fundamental, mudei-me para a cidade com o objetivo de concluir o Ensino Médio. Ao final do último ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar como alfabetizador no programa de alfabetização denominado

Vaga-Lume, que era coordenado pela UEG (Universidade de Goiás) e também no Programa de Alfabetização do SESI.

Aos 17 anos de idade, concluí o Ensino Médio e, ao completar 18 anos, fui aprovado no processo seletivo para a função de professor contratado, temporariamente, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás. Investido na função de professor temporário, retornei à zona rural, ou seja, voltei a morar no Assentamento Vale da Esperança, onde meus avós ainda residem até hoje. Passei a trabalhar na escola do Vale da Esperança onde fui aluno por muito tempo, contudo, desta vez, orgulhosamente como professor. Trabalhei lá por dois anos e, neste interregno, minha mãe resolveu voltar para a zona rural, desta vez, também como assentada do programa da Reforma Agrária, onde fixou residência e permanece até a presente data. Como o seu assentamento fica situado em uma fazenda próxima à Escola do Vale da Esperança, minha mãe, que só possui a 2ª série do Ensino Médio, matriculou-se na mesma em que eu lecionava e voltou a estudar. Ela que foi uma das minhas alfabetizadoras, passava então a ser minha aluna, ou seja, minha mãe me alfabetizou e eu a formei no Ensino Médio.

No ano de 2008, passei no vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade de Brasília. O curso tem o objetivo de trabalhar com a pedagogia da alternância, ou seja, em dois tempos, sendo eles: Tempo Escola, onde ficávamos até 60 dias estudando e Tempo Comunidade onde os outros períodos de aproximadamente três meses, ficávamos em nossas comunidades fazendo pesquisas e trabalhos. Por ser em período de alternância, o curso me permitiu trabalhar na escola e estudar. No período em que eu me ausentava, eu era substituído por outra professora.

Em 2012, fui convidado pela direção da escola para ser coordenador pedagógico, onde fazíamos vários trabalhos com os princípios da Educação do Campo, utilizando-me dos conhecimentos que trazia da minha graduação. Naquele ano, concluí minha graduação em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens. Em 2013 fui convidado pela Subsecretaria de Educação de Formosa para assumir o cargo de gestor da escola, função que ocupei até 2014.

No ano de 2015, fiz o processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo.

Assim, vem se passando, ao logo dos tempos, a trajetória da vida de um homem, fruto de uma família camponesa oriunda do movimento sem-terra no Brasil.

Se aos objetivos do curso de Licenciatura em Educação do Campo é de fato formar pessoas capazes de transformar-se e transformar o lugar onde vive, fazendo-os pensar numa sociedade mais justa, assim como vários estudantes deste curso, também fui fisgado pelos objetivos do curso, desta forma, na prática, em toda a minha vida, tenho lidado com a Educação do Campo, desde alfabetização até a pós-graduação.

1 - INTRODUÇÃO

No campo brasileiro, existem dois modelos em disputa: de um lado o campesinato com suas práticas agroecológicas e do outro, o agronegócio com objetivo de se tornar mundialmente controlador dos meios de produção da agricultura, expropriando assim as terras dos povos tradicionais, e o que é pior, é que essas conquistas do agronegócio estão, sempre, legalmente amparadas pelo Estado.

A Agroecologia, segundo Gubur e Toná (2012), pode ser considerada uma construção que está em desenvolvimento, porém, torna-se um conhecimento sistematizado em técnicas e saberes tradicionais que trabalham com princípios ecológicos e valores culturais nas práticas agrícolas. No Brasil esse termo contrapõe à ideia da Revolução Verde que surgiu na década de 70 com “agricultura alternativa”.

Hoje, a luta pela terra para produção material e imaterial se dá entre o campesinato e o agronegócio. O campesinato com seu trabalho familiar, com sua cultura respeitando a biodiversidade, produz alimentos e culturas tradicionais, e a luta pela terra é pela permanência nela. Por outro lado, temos o agronegócio, cujo principal interesse é o capital, e para produção em larga escala, necessitam de grandes extensões de terra, e, por conseguinte, não há qualquer preocupação em respeitar a biodiversidade, uma vez que precisam desmatar para o plantio da monocultura. O agronegócio expulsa o campesinato do campo, usam máquinas agrícola pesadas, utilizam “venenos” para garantir a produção na terra, secam as nascentes e rios, retiram da terra tudo que podem e exportam o que é produzido em troca de dinheiro farto, do imediatismo financeiro.

É nesse cenário em disputa de territórios agrários que surge a luta pela Educação do Campo. Como relata Caldart (2012), a Educação do Campo relaciona um *fenômeno da realidade brasileira atual*, onde os trabalhadores do campo e suas organizações protagonizam a luta por uma educação que abarca desde os interesses sociais da comunidade como a luta por cultura, saúde, entre os projetos de campo e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

A escola tem um papel fundamental na luta pela Educação do Campo, pois nela, os sujeitos camponeses passam em média 12 anos da sua vida. Por essa razão, grande parte da formação desses sujeitos é constituída pela escola. Hoje, a realidade das escolas que estão nas comunidades rurais, é que são escolas que reproduzem todas as características das escolas urbanas, desrespeitando, assim, as especificidades do modo de vida do homem no campo.

Meu envolvimento com o tema passa pela minha trajetória escolar, acadêmica, de luta em movimentos sociais como CONTAG e MST e da minha graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília e minha atuação profissional em uma dessas escolas situadas no meio rural. A partir dessa caminhada, ficam algumas inquietações que instigam um olhar pesquisador para observar como uma escola rural passa a fazer a transição para uma escola do campo. De fato, quais são as matrizes formativas da organização pedagógica da escola que contribui para estabelecer estratégias para transformar a escola rural em matrizes formativas para o povo do campo? Como a escola do campo vem assumindo a luta pela terra, por educação de qualidade, por cultura e por qualidade de vida nas comunidades camponesas?

Por essa razão, para discutir sobre a Educação do Campo, as matrizes formativas e a organização do trabalho pedagógica das escolas do campo é necessário compreender os dois modelos de campo que estão em disputa. Onde a escola do campo assume a bandeira da Educação do Campo dentro desse conflito do território rural.

No decorrer da pesquisa, algumas contribuições foram importantes. O financiamento pelo Observatório da Educação, da CAPES, à qual minha pesquisa esteve vinculada, o envolvimento dos entrevistados e o desempenho da orientadora professora Dr^a. Mônica Castagna Molina.

São vários estudos que apontam a Educação do Campo numa perspectiva emancipadora, onde a matriz formativa e a organização do trabalho pedagógico estejam dialogando com os princípios da Educação do Campo, onde a escola esteja ligada com a vida do estudante, suas culturas, seu modo de produção e uso da terra.

A luta pela Educação do Campo no Assentamento Vale da Esperança teve início a partir do dia 15 de Julho de 1996 quando as famílias ocuparam a Fazenda Vale da Esperança para transformar esse latifúndio improdutivo em assentamento.

As famílias acampadas sempre buscaram a criação de uma escola próximo ao acampamento, bem como para o fortalecimento da luta pela terra. Nesse período já havia professores que estudavam no curso Pedagogia da Terra do PRONERA, em sua 1ª turma. Nessa perspectiva, esses professores já lutavam por uma escola com os princípios da Educação do Campo. Essa luta, em que pese as contradições, as intervenções da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, perpassou por toda a história do assentamento perdurando até os dias de hoje.

1.1- Questões e objetivos da pesquisa.

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito da linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília e teve como agência financiadora a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) com bolsa de mestrado.

Tem como objetivo compreender como se deu o processo de luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança e no Colégio Estadual Vale da Esperança, como aparecem os elementos que contribuíram para transformação da forma escolar neste processo: auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade.

Como suporte na investigação foram elaborados dois objetivos específicos, são eles: Registrar o processo histórico da luta pela educação no Colégio Estadual Vale da Esperança e compreender como foram forjadas as matrizes formativas na construção da escola do campo: auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade, desde a luta pela escola quanto à luta por uma educação voltada para os sujeitos do campo no Colégio Estadual Vale da Esperança entre 1996 a 2014.

A fase inicial da pesquisa se constituiu no delineamento do tema e na configuração das questões de pesquisa que orientaram a coleta dos conteúdos e suas análises. As questões de pesquisa tem origem num exame da literatura e na revisão dos estudos relacionados às práticas pedagógicas utilizadas no Colégio Estadual Vale da Esperança, nas matrizes formativas da Educação do Campo. A pesquisa foi estruturada conforme as questões a seguir descritas, as quais, nortearam as entrevistas e a roda de conversas:

- Como se deu o processo histórico da luta pela educação no Colégio Estadual Vale da Esperança?
- Como apareceram os elementos da transformação da forma escolar na construção da escola do campo: auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade, desde a luta pela escola quanto a luta por uma educação voltada para os sujeitos do campo no Colégio Estadual Vale da Esperança entre 1996 à 2014?

Essas questões contribuíram como ponto de partida para o registro da história. Educadores, alunos e lideranças comunitárias vivenciaram todo esse período da luta pela educação e estiveram à frente dessas lutas. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016 no Assentamento Vale da Esperança, localizado no município de Formosa - Goiás.

1.2 – Caminhos trilhados na pesquisa

Este trabalho visa apresentar os resultados e as reflexões decorrentes de um estudo sobre a reconstrução da história da luta pela educação no assentamento Vale da Esperança. Identificando neste processo, como apareceram elementos relevantes que contribuíram para transformação da forma escolar atual, na perspectiva de uma escola do campo. São aqui discutidos os conteúdos das entrevistas e da roda de conversa com professores, estudantes e lideranças comunitárias daquele Assentamento. O foco é no processo de luta pela educação no assentamento e na escola, suas matrizes formativas, os avanços e contradições existentes nesse período.

Um aspecto relevante desta história foi a presença da Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST), que esteve fortemente presente no período de 1996 até 2004 e a forma como a Licenciatura em Educação do Campo contribuiu para a retomada das práticas pedagógicas em educação do campo entre 2011 à 2014. Procuramos focar nos depoimentos dos professores, alunos e lideranças comunitárias que vivenciaram todo esse processo de luta. São a partir dessas memórias que se coloca a possível contribuição do presente estudo.

Para tal método da pesquisa, também utilizamos a história oral, que contribuiu para registrar a história da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança.

A história oral não é simplesmente sair com um gravador ouvindo e colhendo histórias, mas sim, após a sistematização e delimitação, ter uma ferramenta para a realização da pesquisa. Foi no decorrer da pesquisa que nos deparamos com tal método e podemos observar a aproximação com o nosso objetivo.

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesmo, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido (ALBERTI, 2004, p. 45).

Vários estudos e pesquisas vêm mostrando a forma pedagógica do Colégio Estadual Vale da Esperança (Machado, 2012; Lima, 2015), e as matrizes formativas da Educação do Campo. No entanto, nenhum desses estudos e pesquisas registraram este processo histórico da luta pela educação no Colégio Estadual Vale da Esperança e de que forma contribuiu para as práticas dos seus educadores e educadoras.

Para obter os registros da história da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, a memória dos participantes foram fundamentais, pois como nos remete Chauí (2000) “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total.” Por essa rica história de luta, avanços e retrocessos pelo direito à educação para os povos do campo, que fizemos tal pesquisa, onde pudemos resgatar a história a partir da memória dos sujeitos que estiveram envolvidos nesta luta. A memória dos participantes foi fundamental para a realização da pesquisa.

Em nossa sociedade, a memória é valorizada e desvalorizada. É valorizada com a multiplicação dos meios de registro e gravação dos fatos, acontecimentos e pessoas (computadores, filmes, vídeos, fitas cassetes, livros) e das instituições que os preservam (biblioteca, museus, arquivos). É desvalorizada porque não é considerada uma atividade essencial para o conhecimento – podemos usar máquinas no lugar de nossa própria memória – e porque a publicidade e a propaganda nos fazem preferir o “novo”, o “moderno”, a “última moda”, pois a indústria e o comércio só terão lucros se não conservamos as coisas e quisermos sempre o “novo” (CHAUÍ, 2000, p. 161).

Devemos levar em consideração a memória como uma parte fundamental da pesquisa em educação, pois, são pessoas que trazem em sua memória toda uma

história importante do passado que ainda não foi registrado. Esse trabalho tem como objetivo central, resgatar esse período que estiveram presentes as matrizes formativas da Educação do Campo, a pedagogia do MST. De que forma esse diferencial jeito de fazer educação foi mudando a vida das pessoas que passaram por ela. Como não há registro mais sistematizado, elas estão nas memórias das pessoas que estiveram diretamente ligadas a essa luta. Registrar essa luta é importante para a comunidade e para estudos e pesquisas posteriores.

1.3 - As estratégias adotadas para a entrevista e a roda de conversa

Durante o período entre Janeiro e fevereiro de 2016 foram visitados no Assentamento Vale da Esperança sete participantes da pesquisa, percorremos as estradas de terra vermelha para o encontro com cada participante em sua casa. O critério que nos levou a fazer as entrevistas em suas respectivas casas se deu pela comodidade dos participantes, que após um primeiro contato por telefone, comunicaram que receberiam o pesquisador para tal entrevista.

Para a escolha dos participantes para as entrevistas e a roda de conversas, foram exigidos alguns requisitos, tais como: qual a participação na luta pela educação no assentamento Vale da Esperança; ter sido educador ou educadora na escola entre o período pesquisado; ter estudado na escola durante o mesmo período ou ter sido líder comunitário.

A partir desses critérios, elegemos como método, as entrevistas semiestruturada e a roda de conversa com sete participantes. Para a pesquisa, contamos com a coordenadora da escola no período entre 1996 a 2014, e que retornou como coordenadora no período de 2011 e gestora no ano de 2012; dois líderes comunitários (um desses líderes foi estudante da escola no ano de 2013 e 2014); um educador que foi estudante no período de 1996 e atuou como educador no período de 2010 a 2014; duas educadoras que atuaram durante todo o período; uma educadora que atuou entre o ano de 1996 à 2004, e uma servidora que contribuiu durante todo o período pesquisado. Todos os participantes são moradores da comunidade e estiveram ou ainda estão ligados à escola.

Para que a entrevista seja adequadamente desenvolvida, é necessário, antes de tudo, que o entrevistador seja bem recebido. Algumas vezes o grupo de pessoas a ser entrevistado é preparado

antecipadamente, mediante comunicação escrita ou contato pessoal prévio (GIL, 2008, p. 116).

Após percorrer as casas dos participantes ficou agendada ainda para fevereiro uma roda de conversas no Colégio Estadual Vale da Esperança que fica dentro do assentamento. Dos sete participantes, cinco compareceram para a roda de conversas. Podemos notar que todos os elementos obtidos na entrevista apareceram na roda de conversas, trazendo elementos subjetivos da vivência de cada participante.

Como sugere Gaskell (2003) à estratégia utilizada para as entrevistas, foi um roteiro semiestruturado como tópico guia tanto para as entrevistas quanto para a roda de conversas, onde esse roteiro tinha como função somente guiar e não ficar preso nas perguntas, mas registrar no gravador toda a história contada por cada participante.

O tópico guia é, contudo, como sugere o título, um guia, e não nos devemos tornar escravos dele, como se o sucesso da pesquisa dependesse só disso. O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presente em um planejamento ou expectativa anterior, aparecem na discussão (BAUER e GASKELL, 2003, p. 67).

A roda de conversas caracterizada para alguns teóricos como pesquisa em grupo, de fato, possibilitou um aprofundamento nas questões críticas. O ponto de vista de um entrevistado, muitas vezes, complementa a do outro. O grupo reunido para discutir a história da luta pela educação naquela comunidade contribuiu para o surgimento de vários elementos da organização pedagógica, marcado por momentos de luta e resistência do grupo que estava à frente. Nesse caso específico, podemos observar que somente a entrevista individual não nos permitira aprofundar em tais elementos.

Quanto ao registro dos dados, tendo como base as questões da pesquisa, procuramos gravar e anotar toda a narrativa. Cabe registrar quanto à receptividade dos participantes, que todos elogiaram o objetivo da pesquisa e falaram da importância da pesquisa para não se perder a história da escola. Como relatou na entrevista Bentevizinho:

Desde 96 a gente batalhou para conseguir a escola. Não foi fácil, quem participou dessa luta da conquista da história da escola sabe.

[...][...] ficamos debaixo de sol e chuva acampados em frente à prefeitura para conquistar essa escola para que hoje, eles aparecem pegam a vassoura e varre como se não tivesse acontecido nada (Bentevizinho).

Retomar essa história a partir de um trabalho científico é muito importante para a comunidade, pois se torna elemento de arguição para mostrar que a escola teve uma história de luta e resistência. Quanto a fala de Bentivizinho, nos mostra que toda a luta é desconsiderada quando o Estado chega e nega essa história colocando, no processo pedagógico, toda a sua ideologia dominante.

E para nomear os participantes foram escolhidos nomes de pássaros do cerrado goiano, tais como Gavião-carijó, Tesoura-do-brejo, Beija-flor-tesoura, Quiriquiri, Sovi, Alma-de-gato, Sanhaça-cinzeno e Bentevizinho. Essa é uma estratégia para não identificar os participantes que assinaram um termo de consentimento e anonimato.

1.4 - Materialismo Histórico: dados da luta pela terra.

O Assentamento Vale da Esperança situa-se no município de Formosa em Goiás, cerca de 80 km de distância da cidade. A área do assentamento comporta 178 famílias, com duas grandes áreas coletivas, onde estão a escola e as igrejas. Em 15 de julho de 1996 a fazenda Vale da Esperança foi ocupada pelo Movimento Sem Terra (MST) e permaneceram acampados por dois anos. Dentro desse período, o movimento sindical entrou na luta pela tão sonhada terra e foram divididos dois grupos: o primeiro grupo, ligado ao MST, foi instalado no início da fazenda e o segundo grupo, ligado ao movimento sindical, se instalou no final da área da fazenda. Por conseguinte, dois grupos ficaram estabelecidos na referida área, tendo em vista serem liderados por movimentos diferentes.

A luta pela escola foi travada pelo MST junto aos órgãos competentes como a Prefeitura Municipal de Formosa e a Delegacia de Ensino do Estado de Goiás (hoje, Subsecretaria de Educação de Formosa). O primeiro grupo, organizado pelo MST, era bem organizado, trabalhavam de forma coletiva e possuía uma coordenação. Era organizado por setores tais como saúde, educação, entre outros. Essa forma

de organização por grupos de organicidades e setores de trabalhos, foi fundamental para a luta pela educação no assentamento.

O Colégio Estadual Vale da Esperança foi conquistado no ano de 2004, após ser desmembrado do Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa. Hoje, a escola conta com nove salas de aula, dez professores (na sua maioria por contratos temporários) e cerca de 130 estudantes. A gestão da escola é composta por uma diretora, dois coordenadores e uma secretária. No turno matutino funciona o programa do governo federal, o Mais Educação, no vespertino funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e no noturno, funciona o Ensino Médio. A escola atende crianças, jovens e adultos de quatro assentamentos da Reforma Agrária e também as crianças de fazendas vizinhas.

Para receber esses estudantes de vários lugares da região, a escola conta com três ônibus e duas vans. As séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio são administradas pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado de Goiás e as séries iniciais são administradas pela Secretaria Municipal de Formosa .

As entrevistas foram realizadas em um ambiente totalmente tranquilo, permitindo aos entrevistados uma tranquilidade para relatar suas experiências na luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança.

O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Este tipo de entrevista é bastante empregada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc. Nestes casos, o entrevistador confere ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto (GIL, 2008, p. 112).

As entrevistas individuais e a roda de conversas possibilitaram aprofundar o tema pesquisado. Cada participante teve a liberdade de expor seu ponto de vista e contar como participou e de que forma que a história foi conduzida. Podemos destacar, aqui, que o processo da história contada por cada participante não se diferencia de todo no conjunto. Algumas particularidades foram percebidas de acordo com a participação de cada um dentro da história.

A roda de conversas, após a realização das entrevistas individuais, foi bastante complementar. Nas entrevistas individuais, cada participante contou um pouco da história e da forma como estiveram envolvidos com ela. Já na roda de conversas, alguns elementos foram pontualmente colocados, pois cada participante relembra mais detalhes com o discurso de outros participantes. Por tal razão, a roda de conversas possibilitou o aprofundamento da pesquisa em si. Podemos destacar no estudo de Gil (2006), quando ele sistematiza as entrevistas em grupo.

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas (GIL, 2008, p. 114).

Após a geração destes dados em campo, todas as entrevistas foram transcritas para serem analisadas. Essa fase da pesquisa foi de suma importância, pois foi o primeiro contato com os conteúdos já registrados. Surgindo, então, a necessidade de sistematização.

As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias (Gil, 2008 p. 157).

Após a sistematização dos conteúdos, foram selecionadas as categorias a serem analisadas na pesquisa. A partir das categorias encontradas, iniciou-se a análise dos conteúdos relacionando-os com o referencial teórico da pesquisa. As categorias foram tabuladas em um quadro, fazendo referências à transcrição, para melhor desenvolvimento da análise de conteúdos.

1.5- Descrição dos capítulos

O 1º capítulo introdutório apresenta as questões e os objetivos que orientaram todo o processo da pesquisa, desde a construção do referencial até a pesquisa de campo. Neste capítulo é registrado o caminho trilhado para a realização da pesquisa. Apresentamos as estratégias adotadas para fazer as entrevistas e a roda de conversas. Faço uma síntese da história do assentamento, da escola e dos

participantes, o contexto que a luta pela educação se perpetuou no período pesquisado.

O 2º capítulo apresenta os modelos de desenvolvimento em conflito no campo brasileiro. De um lado o agronegócio com seu desenvolvimento baseado na destruição da natureza, visando o lucro, tendo como objetivo o alimento como *commodities*. Sua organização é baseada em criar aliança com o governo (criação de políticas públicas) e com a mídia (trabalhar o imaginário da sociedade) para permanência do seu modelo de agricultura. Do outro lado o protagonismo dos camponeses organizados em movimentos sociais do campo para superação desse modelo do agronegócio. O campesinato sugere, e vem provando em práticas de agricultura, outro modelo de desenvolvimento para o campo, suas bases agroecológicas, para uma soberania alimentar respeitando o meio ambiente.

No 3º capítulo é apresentada a Educação do Campo como um espaço de lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo. Abordamos uma síntese da história da Educação do Campo no Brasil, que nasce dos movimentos sociais do campo, e cria força no Brasil a partir das parcerias com as universidades e outras entidades em 1997 com o primeiro ENERA. Dialogamos com Molina e Sá (2012), Caldart (2012), Freitas (2007), Pistrak (2009) entre outros autores. Esses diálogos parte da necessidade de compreender as matrizes formativas da Educação do Campo e como ela é pensada para as escolas do campo.

No 4º capítulo apresentamos o resultado da pesquisa e a análise dos conteúdos, podemos destacar a luta pela educação no P.A. Vale da Esperança e as matrizes tais como; o Trabalho Coletivo; o Trabalho Como Princípio Educativo; auto-organização dos estudantes e como essas matrizes estiveram presentes no período pesquisado (1996 a 2014). De que forma o coletivo da escola e do assentamento utilizavam essas matrizes como parte de um processo pedagógico na formação dos estudantes da comunidade.

Para as considerações, temos a materialidade do trabalho dos estudantes, educadores (as), lideranças, ou seja, todo coletivo de trabalhadores do campo. Nessa disputa pelo acesso à educação, podemos perceber as conquistas pelo espaço de luta, resistência, conflitos, avanços e retrocessos na luta pela educação no P.A. Vale da Esperança. Como as matrizes formativas da Educação do Campo podem alimentar tantos sonhos, de vida e de transformação social.

2- DOIS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO EM CONFLITO

Para falar da Educação do Campo nos dias atuais, não podemos deixar de falar sobre os modelos de desenvolvimento no campo brasileiro que estão em disputa. De um lado, temos a agricultura campesina que luta pela produção agroecológica de desenvolvimento rural sustentável, promovendo a soberania alimentar, e, do outro lado, temos o agronegócio com sua produção de larga escala, que tem a agricultura como negócio, ou seja, o interesse do agronegócio é o alimento como mercadoria. Esse modelo desrespeita a biodiversidade das florestas, usa “defensivos agrícolas” que na verdade, são agrotóxicos prejudiciais à saúde e a natureza, envenenando assim, todos aqueles que consumirem esses alimentos.

Para entender melhor esses dois modelos de desenvolvimento agrário que estão em disputa, conceitos como agronegócio e agroecologia são fundamentais para essa compreensão.

O termo agronegócio, segundo Leite e Medeiros (2012), é de uso dos brasileiros, porém, está ligado com a noção de *agribusiness*, termo americano criado pelos professores John Davis e Ray Goldberg, da área de administração e *marketing*. Possui grandes extensões de terras, fortes tecnologias, apoio dos governos e consenso da sociedade (o agronegócio trabalha fortemente no imaginário dos homens). O interesse do agronegócio não está só no campo, existe uma aliança com outros segmentos da sociedade. Neste sentido, os interesses estão dentro da política, dos meios econômicos, nas mídias e em disputar o imaginário da sociedade.

Desde que seu uso se impôs, o termo agronegócio tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações

sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultura (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 83).

No entanto, vamos abordar a forma como o agronegócio trabalha fortemente no imaginário das pessoas. De um lado uma preocupação com o meio ambiente e a produção sustentável pela sociedade e, por outro, como aceitar um modelo de produção que destrói a natureza e envenena, cada vez mais, os produtos alimentícios que serão consumidos.

Bruno (2012) no texto “Sou agro” procura mostrar o objetivo de separar a identificação negativa do agronegócio e à devastação ambiental, ainda assim, trazer a produção de alimentos como algo moderno. Por isso a criação do movimento “Sou Agro”, para disputar o imaginário da sociedade para uma aceitação do agronegócio.

O movimento Sou Agro, ancora no tripé ações de comunicação, campanhas publicitárias e portais e redes sociais, também evidencia a importância da propaganda e do marketing na construção da imagem pública e na reprodução social do patronato rural e do agronegócio no Brasil. Imagem, mídia e marketing cada vez mais se apresentam como organizadores da construção simbólica do poder e se encontram na base da ação e da retórica de legitimação patronal rural (BRUNO, 2012, p. 14).

O movimento atua fortemente nas propagandas televisionadas, colocando como protagonistas artistas e cantores famosos, esses que são simpáticos à sociedade. Essa tentativa de moldar o imaginário do cidadão sobre a forma de produção do agronegócio tem como ideia central, tornar consenso o conjunto da produção no campo com a agroindústria no Brasil, perpassando pelo suposto da discriminação, suposto do desconhecimento e da vocação (BRUNO, 2012, p. 14).

Bem, para que isso possa se tornar eficiente, o movimento precisa tirar do imaginário da sociedade o sentimento de que o agronegócio destrói a natureza para produzir. Outro fator importante é levar ao conhecimento da sociedade a importância de se produzir em larga escala, e por fim, colocar o cidadão como parte dessa produção. Essa vocação agrícola para o movimento deve ser entendida por toda a sociedade de que quando abrimos a geladeira temos uma fazenda dentro dela. Isso pode ser mais esclarecido na campanha realizada pela atriz da Rede Globo Giovanna Antolelli.

Giovanna Antonelli, por sua vez, chamou a atenção para a “fazenda” existente em todos os lares brasileiros. “Todo mundo tem uma fazenda. É só abrir a geladeira”, disse. O pomar, o gado de corte, a soja, além da plantação de algodão transformada em lençol e o canavial convertido em etanol. Tudo é Agro (BRUNO, 2012, p. 7).

Nesse sentido, Bruno (2012) nos traz vários artifícios utilizados pelas elites patronais representadas pelo movimento Sou Agro no sentido de vincular à necessidade de produzir alimentos à preservação do meio ambiente. Entendemos que, para o agronegócio, esses processos não são separados. Portanto, garantir esse processo de desenvolvimento, até agora, já implementado, que exclui e concentra terras.

Ao trabalhar de forma sistemática a compreensão e o imaginário da sociedade, o agronegócio atua fortemente no âmbito da disputa pelas políticas públicas, buscando financiamentos públicos para tal prática de produção. Nesse sentido, a sociedade não ficará contra esses financiamentos, pois os mesmo já compreendem como parte do agronegócio. Isso caracteriza trabalhar de forma “legal” dentro dos interesses do capital. Assim, são legitimadas as políticas públicas destinadas à produção do agronegócio.

Por um lado, existem críticas e conflitos na campanha Sou Agro, pois muitas propagandas ilusórias defendem práticas que, na verdade, não são reais. Como produzir em grande escala da forma que o agronegócio produz, respeitando o meio ambiente? Como jogar veneno nas produções sem afetar as águas? Esses são alguns questionamentos que alguns intelectuais fazem dessa prática.

Para Bruno (2012), muitos se identificam nesse movimento em defesa do interesse nacional. Por outro lado, muitos afirmam que esse movimento tem como objetivo esconder a verdade, ter suas práticas criminosas respaldadas por leis, escondendo da população a gravidade do impacto ambiental.

Vários adversários do movimento Sou Agro declaram que proprietários e empresários do agronegócio não conseguem ser fiéis à proposta de sustentabilidade porque encarnam práticas vinculadas ao exercício das relações de produção, de propriedade e de trabalho que desrespeitam profundamente o ambiente e o outro: a contaminação por agrotóxico, o desmatamento ilegal, o assoreamento e poluição de cursos d’água. Pessoas que “passaram por cima do verde” e deram uma “tratorada sobre o código florestal” (BRUNO, 2012, p. 70).

Neste sentido, a disputa entre os dois modelos de produção não está somente no campo da produção agrícola, está também, no campo da intelectualidade, no campo da articulação do imaginário da população brasileira. Um dos desafios é mostrar a verdadeira face do agronegócio, que de fato não é para alimentar a sociedade, tampouco, favorecer os interesses do povo brasileiro, mas sim, favorecer os interesses apenas do capital financeiro.

Alentejano (2014) aborda questões importantíssimas da questão agrária e da agroecologia no Brasil no século XXI. Coloca essa ideia na contramão de tendências, que têm como foco os desafios que estão postos nos dias atuais para o movimento agroecológico. Pensar na questão agrária é compreender o domínio do agronegócio sobre o modelo agrário brasileiro. Um fator que marca a história do campo brasileiro é a concentração de terra. Assim, Alentejano (2014) descreve o processo histórico da concentração fundiária que teve sua inauguração como instrumento colonial das sesmarias e intensificado pela Reforma Agrária.

A desigualdade na estrutura fundiária passa pela concentração de terra. Os pequenos estabelecimentos com menos de 10 ha totaliza 47% e ocupam apenas 2,7 %. Os estabelecimentos com mais de 1.000ha totaliza apenas 2,7 % ocupando uma área de 43%.

Essa desigualdade sistematiza a oposição entre o agronegócio e a Reforma Agrária e entre a Reforma Agrária e agricultura camponesa, se estende à Agroecologia. Porém, enquanto o campo for dominado pelo agronegócio e sua tecnologia, existirá a artificialização da agricultura.

Invadiram a práxis camponesa e com o apoio do crédito rural subsidiado, de outros programas governamentais de estímulos à produção e da pressão das empresas transnacionais de insumos induziram o como – fazer camponês à especialização da produção, a incorporação massiva dos agrotóxicos, às variedades híbridas e transgênicas e, enfim, à dependência estrutural das agroindústrias. Mudaram pela coerção direta e subliminar as práticas produtivas de vida familiar camponesa, assim como alteraram as paisagens rurais outrora altamente diversificadas para a mesmice e monotonia dos monocultivos (CARVALHO, 2013 apud ALENTEJANO, 2014, p. 24).

Neste sentido, a forma de produção do agronegócio está interligada às políticas públicas, o acesso aos créditos rurais, que são maiores para o agronegócio. Foram criados programas governamentais que liberam agrotóxicos para utilização do plantio, e esses elementos tóxicos são prejudiciais à saúde. Além

de ter em sua posse grandes extensões de terras, monopolizando a parte hídrica, colocando máquinas e expulsando o agricultor para a periferia das grandes cidades.

A concentração fundiária causa impactos negativos fortíssimos na sociedade como a injustiça e a desigualdade. O agronegócio expulsa os trabalhadores camponeses do campo para a cidade, causando, assim, o aumento das periferias, pois o camponês não tem condição financeira para morar nos centros urbanos. Lugares que encontram para morar passam despercebidos pelo governo que não trabalha para atender as necessidades desses povos, pois não lhes são oferecidos qualquer infraestrutura, tais como, moradia e saneamento básico e quando existem são precários.

Com a expulsão do povo camponês, a terra está livre para mecanizar a produção agrícola, com tecnologias fortíssimas, ou seja, o “empecilho” já não vive mais na terra. Assim a terra já não tem mais sua função social, que é produzir a vida e passa a ser mercadoria. A terra como mercadoria é vista pela mundialização do capital como algo meramente para negócio, o que importa é seu valor de troca no mercado.

Atualmente, presenciamos uma nova onda de internacionalização da nossa agricultura, na qual se combinam o domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais e a crescentes compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros (ALENTEJANO, 2014, p.30).

Partindo desse controle da internacionalização da agricultura, são construídos mecanismos para expansão do agronegócio em terras brasileiras. As multinacionais investem bilhões em tecnologias como sementes transgênicas, maquinários pesados, pesquisas voltadas para os interesses da agricultura como mercadoria.

Delgado e Leite (2010) apud Alentejano (2014), traz dados do crédito rural que cresceu cerca de R\$ 15 bilhões em 1999 para aproximadamente R\$ 70 bilhões em 2009, já a agricultura familiar recebeu menos de 15 % desse total. Isso nos mostra a diferenciação entre os dois modelos de produção. O governo está valorizando um modelo de produção que não tem soberania alimentar, que destrói os recursos naturais, que exploram a mão de obra, matam vidas, envenenam nossos alimentos, expulsam povos de suas terras e promovem a desigualdade social causando a fome.

Por outro lado, Michelotti (2014) nos remete vários dados sobre a resistência do camponês e da prática agroecológica, onde os conflitos por terra envolve diferentes ações de resistência e enfrentamento pela utilização da terra. Neste sentido, não podemos deixar de fora desse debate, o processo de enfrentamento por parte dos movimentos sociais do campo e a Comissão Pastoral da Terra. Esse enfrentamento avança em algumas conquistas, favorecendo assim o camponês que luta por terra para sobreviver.

De acordo com autor, a luta pela terra marcada por grandes conflitos envolvendo diferentes ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra, além das ocupações.

O período de 1994 a 2002, que corresponde aos governos de Fernando Henrique Cardoso, mostra que a luta pela terra, medida tanto pelo número de conflitos, como pelo número de pessoas envolvidas, vinha num crescente entre 1994 e 1999. É nesse contexto, por exemplo, que ocorrem os massacres de Corumbiara (em Rondônia, ano de 1995) e Eldorado dos Carajás (no Pará, ano de 1996) (MICHELOTTI, 2014, p. 64).

É nesse período de conflitos, de ocupações e resistência que a intensificação das lutas por direito a terra, que os movimentos sociais do campo vão avançando. Nesse campo de disputa que aumenta a criminalização dos movimentos sociais e a luta pelo direito a terra se intensifica.

Segundo Gubur e Toná (2012), o surgimento da agroecologia é determinante nas questões ecológicas atuais. Envolve as condições sociais, culturais e políticas do campesinato que está sendo ameaçado por um modelo hegemônico e tecnológico de produção, que sustenta o agronegócio no Brasil e no mundo.

A agroecologia pode ser caracterizada como uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agroecossistemas produtivos e conservadores dos recursos naturais, apropriados culturalmente, socialmente justo e economicamente viável (GUBAR e TONÁ, 2012, p. 60).

Agroecologia trabalha não só com agricultura meramente cultivada, mas com a vida dos sujeitos envolvidos. Por exemplo, numa comunidade onde se tem como princípio produtivo a agroecologia, existe uma valorização da cultura, dos saberes, das técnicas milenares tradicionalmente valorizadas pelas comunidades, coexistindo assim o homem com a natureza, sempre com respeito. Nessa prática,

diferentemente do agronegócio, não utiliza “venenos” nem produz monocultivamente, as práticas são de utilização da natureza para os insumos orgânicos, uso do policultivo, respeitando as festas tradicionais e o modo de ver e viver a vida.

Neste sentido, são vários intelectuais, universidades, comunidades tradicionais e movimentos sociais do campo que buscam cada vez mais os estudos e as práticas da agroecologia, levando em consideração todos os saberes e técnicas desta prática. Uma alternativa para produção de alimentos e da cultura do campesinato. O termo campesinato entendido por Costa e Carvalho (2012) representa o conjunto de famílias que vivem no campo demarcando um território, dentro de um contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais.

Os camponeses possuem pequenas terras e produzem a partir dos seus recursos naturais e vivem em comunidades. Neste sentido, existe em seus espaços de vivência um acúmulo cultural que precisa ser valorizada. A forma de organização é própria de cada comunidade, tendo assim, pontos semelhantes.

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). (COSTA e CARVALHO, 2012, p.115).

Toda essa diversidade cultural das comunidades camponesas torna o campo com vida, com trabalho familiar, com festejos alegres e comemorações significativas para a comunidade. Para Costa e Carvalho (2012), o campesinato é uma unidade da diversidade camponesa que constitui como sujeitos sociais, considerando o modo de ser e de viver que lhes são próprios.

3.0 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A SUPERAÇÃO DE VELHOS PARADIGMAS

Para a compreensão da Educação do Campo e superação de paradigmas, devemos entender várias categorias, tais como **Estado, Políticas Públicas, Hegemonia e Contra-hegemonia**. Mendonça divide o conceito de Estado em duas Matrizes, uma na Matriz liberal e outra na Matriz Marxista. Podemos compreender o conceito de Estado a partir da sociedade capitalista contemporânea, que tem como matriz econômica o lucro.

Para Mendonça (2012), o Estado liberal é criado a partir de uma identificação que responde pela “Coisificação”, e parte de dois princípios:

O primeiro, que seu estudo deve decorrer do direito e o segundo, que esse direito, fundamento do próprio Estado, pertence ao domínio da natureza, assim como os demais fenômenos naturais. Contrapondo-se à noção de direito divino, em voga quando de suas formulações iniciais, os pensadores da matriz liberal contrapunham a transcendência de Deus e centralidade do homem no universo tornando-os responsáveis por suas ações e modo de vida (MENDONÇA, 2012, p. 348).

Para o Estado Liberal, essa mudança do direito divino e criação de suas próprias leis para “normalizar” o instinto natural do homem e evitar guerras criando assim o homem civilizado. Constroem então uma visão de Estado aparentemente soberano e aquém da sociedade, construindo uma ideia de neutralidade.

Para melhor compreender o formato de Estado, devemos-nos debruçar sobre a matriz Marxista, que começa a se configurar no século XIX a partir de várias críticas ao Estado Liberal.

Para a Matriz Liberal, cria-se um contrato social que relega o pleno poder sobre a sociedade às mãos dos governantes. O marxismo foi fundamental para

quebrar essa visão. Para a matriz marxista, os homens não são somente números, somente biológicos, existem relações sociais nas quais o homem se constrói e produz sob a natureza a partir da forma sócio-histórica de existência que integra as transformações pelos próprios seres sobre a natureza (Idem, p. 349).

Se para o Estado Liberal, o contrato social e a propriedade privada são domínios da sociedade, na concepção de Gramsci, o Estado não é sujeito nem objeto, ele é parte de uma condensação das relações presentes em uma dada sociedade. Nesse aspecto, é retrato o Estado ampliado, buscando compreender a relação entre sociedade civil e política.

Para Mendonça (2012), a sociedade civil busca compreender o conjunto de agentes sociais, a partir da concepção dos aparelhos privados de hegemonia, por outro lado, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público. Porém, qualquer alteração em uma repercute na outra.

Como já tratado acima sobre a hegemonia, partiremos agora para esse conceito tão fundamental para entender a sociedade. Pronko e Fontes (2012) explicam o conceito de hegemonia a partir da sua origem, retratam-na como de uso militar. Porém, ela passou a ser utilizada pela visão marxista e foi sistematizada por Gramsci para explicar a forma da produção e organização do convencimento na sociedade capitalista. Para os autores, o conceito hegemonia é a dominância política, cultural, econômica, sobre a sociedade ou fragmentos dessa sociedade.

A hegemonia nada tem de estática ou de mecânica. O crescimento incessante de novas contradições na sociedade capitalista, tanto no interior das frações dominantes quanto entre as classes sociais, resulta em equilíbrios sempre provisórios (PRONKO e FONTES, 2012, p.391).

Neste sentido, a hegemonia não é permanente, não atua sempre da mesma forma, ela muda conforme os interesses da classe dominante, e um dos seus pilares é trabalhar o imaginário da sociedade, buscando tornar fácil a manipulação das classes sociais.

Para contrapor a hegemonia é necessário empreender um estudo contra-hegemônico e buscar a formação de uma classe de intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que tem uma função social, organização e conexão para contrapor as forças hegemônicas na sociedade civil. Pronko e Fontes (2012) reforçam a ideia de Gramsci quando conceituam a hegemonia em duas conotações.

Na primeira, indica a maneira pela qual os trabalhadores precisam elaborar organizações capazes de superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social. Precisam, pois, alçar-se a um grau superior, intelectual e moral, a partir do qual suas práticas e suas formulações orgânicas permitam a plena socialização da existência. A segunda conotação envolve a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais [...] (PRONKO e FONTES, 2012, p. 394).

Por fim, a hegemonia é uma forma de manter uma classe dominando outra classe, construindo mecanismo de aceitação para tornar consenso uma ideia imposta pela classe dominante. Já a Contra-hegemonia é uma maneira de contrapor a hegemonia dominante, construindo mecanismo material e imaterial de libertação. Para isso, faz-se necessário compreender a estrutura do capitalismo e seus meios de dominação. Para muitos intelectuais, a Contra-hegemonia parte de uma necessidade de liberdade.

A partir da compreensão de Estado, Hegemonia e Contra-Hegemonia, torna-se fundamental entender os conceitos de Políticas Públicas. Molina (2012) aborda várias compreensões de Políticas Públicas e Educação do Campo. A autora parte de uma tríade entre campo - políticas públicas - educação. Para compreender o conceito de políticas públicas, vamos nos atentar ao seu significado, o Estado em ação construindo as Políticas Públicas.

A Política Pública de Educação do Campo cria mais força a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 2004 (MOLINA, 2012, p. 585). A Educação do Campo é pautada como direito para os povos do campo. Para entender melhor isso, vamos compreender a noção de direito.

Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. “Uma necessidade ou carência é algo particular e específico” [...] [...] “um direito, ao contrário de necessidades, carências, e interesses, não é particular específico, mas geral universal, válidos para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (ibid.). Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social (CHAUÍ, 2013 apud MOLINA, 2012, p. 586).

Se o direito é universal, o direito à educação também está nessa universalidade. Diante disso, questionamo-nos: se o direito à educação deve ser para todos, por que existe uma negação desse direito à classe trabalhadora do

campo? É partindo dessa ideia que nasce o movimento da luta pela Educação do Campo. Muitas crianças e adolescentes não têm acesso à educação, outras andam 30, 40 e até 80 km se deslocando do campo em um ônibus para estudarem na cidade. De fato, educação deve ser um direito universal, todos devem ter escola.

A luta pela educação do campo parte dos movimentos sociais do campo como uma forma de reivindicar esse direito. Molina (2012) retrata a importância do protagonismo dos movimentos sociais.

Um dos mais fortes contrapontos que a história da Educação do Campo traz para o debate das políticas públicas refere-se aos sujeitos que a protagonizam e à forma e conteúdo de sua concepção. Para além do estabelecido nos clássicos debates da ciência política sobre as fases de elaboração das políticas públicas – formação da agenda, formulação das políticas, processo de tomada de decisões, implementação, avaliação (MOLINA, 2012, p. 589).

O Movimento da Educação do Campo são os sujeitos do campo, pessoas de direitos, sujeitos coletivos construindo sua própria história na luta por dignidade e sobrevivência no campo, lutando para não precisarem sair do seu território para viverem nas periferias das cidades. Esses sujeitos reivindicam o campo como o lugar de viver sem opressão, sem expulsão, como um local de trabalho e da família. E o Estado deve garantir esses direitos, pois o campo é uma parte do todo, e o todo só se completa com o campo.

Partindo desse pressuposto teórico, podemos afirmar que o campo, lugar onde produz alimento que abastece também a cidade, torna-se um campo de luta e resistência. Ao tratar dos conceitos abordados acima, podemos nos aprofundar na compreensão, partindo da luta por direitos e resistência para contrapor a hegemonia do capital.

Hoje, a luta pela terra para produção material e imaterial se dá entre o campesinato e o agronegócio. O campesinato com seu trabalho familiar, com sua cultura respeitando a biodiversidade, produzindo alimentos e culturas tradicionais, luta pela terra e pela permanência nela. Por outro lado, temos o capital, cujo projeto requer grande extensão de terra para produção em larga escala, desrespeitando a biodiversidade, pois, precisa desmatar para o monocultivo. O agronegócio expulsa o campesinato do campo, coloca, em seu lugar, máquinas pesadas, joga “venenos” na terra, seca as nascentes e rios, retira os bens da terra e exporta o que é produzido em troca de dinheiro. Temos esses dois modelos de campo, um produz

vida e o outro leva à morte. Assim, vamos abordar a ação das políticas públicas e políticas sociais.

Quando entendido como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e Classes Sociais em cada contexto histórico, a análise das políticas sociais deve tentar superar enfoque restritos ou unilaterais, comumente utilizados para explicar sua emergência, funções ou implicações (BOSCHETTI, 2009, p. 6).

Boschetti (2009), ao retratar as relações complexas e contraditórias, leva-nos a navegar nas contradições entre os dois modelos de campo abordados acima. A relação da luta pela terra se dá também no campo das políticas públicas e envolve o poder do Estado. Este é responsável pela estrutura da sociedade e pelas leis que a rege. Neste aspecto, podemos analisar os mecanismos que o Estado cria para lidar com essa contradição.

Primeiramente, o Estado se intitula como neutro, porém, sabemos que não existe neutralidade, as relações sociais também partem de dentro do Estado. Podemos entender melhor isso ao analisar a política de crédito rural, para o agronegócio são disponibilizados grandes valores de créditos, para agricultura familiar esses créditos são menores. Nesse contexto, quando se é disponível mais créditos para o agronegócio, sua produção é maior, pois está sendo injetado dinheiro público para essa produção. Por fim, onde tem mais dinheiro para investir tem mais produção. Quando fazemos essa análise, entendemos melhor que o Estado favorece mais um campo da produção agrícola e menos o outro.

Ao privilegiar os impactos das políticas sociais, as análises pluralistas se habituaram ao racionalismo tecnocrático que busca enxergar a eficiência e eficácia, sem discutir a (im)possibilidade de justiça social e equidade no capitalismo, limitando-se a demonstrar os parcos e limitados impactos de programas específicos em situações bem delimitadas histórica e socialmente (BOSCHETTI, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, o privilégio é justificado a partir de ações que trabalham com quantidade, e não qualidade. A produção em grande escala é eficaz em proporção, não se discutindo os problemas que isso causa. Torna as políticas sociais, e especificamente no campo da produção agrícola, uma forma meramente de justificar o injustificável. Exemplo disso é uso indiscriminado de agrotóxicos que

provoca câncer na sociedade, ao alimentar-se desses produtos, e, conseqüentemente, torna-se um problema social.

Portanto, tratar de políticas públicas e políticas sociais, Estado, hegemonia e contra-hegemonia, no contexto da historicidade do campo, aumenta mais o entendimento e a compreensão da luta e das formas de resistência dos povos camponeses. Entendemos as bandeiras dos movimentos sociais do campo e participamos dessa luta. Lutar por direito de uma classe que sempre foi excluída pelo Estado, criando políticas públicas e exigindo que todo direito universal seja de fato universal e não favoreça somente a uma minoria.

3.1 – Formação de educadores na perspectiva emancipadora

Este texto consiste em analisar o processo histórico da formação dos professores no Brasil. É necessário entender a formação do professor e sua função no decorrer dos tempos, para que possamos constatar o papel desse profissional. Devemos refletir sobre as seguintes perguntas: que sujeitos nós queremos formar? Formar sujeitos para quem?

Para elevar o nível de qualidade da educação, devemos levar em consideração questões de formação de professores a partir de políticas estruturantes. Entretanto, devemos questionar a qualidade da educação e discutir a serviço de quem ela está. Para Freitas (1999),

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (TORRES, 1996 apud FREITAS, 1999, p. 18).

Partindo desse pressuposto, devemos apontar as contradições nesse debate da política nacional e global de formação dos professores. Existe uma desigualdade

de oportunidades na qual se configura como sujeitos de direito e o Estado como promissor desses direitos.

A formação do profissional da educação não se baseia somente na formação inicial, mas, torna-se necessária uma formação continuada com condições de trabalho digno para esses profissionais. Entende-se que a política de implantação da formação inicial e continuada deve ser de responsabilidade do Estado. Atualmente, podemos identificar o professor pagando pela sua formação continuada, em horário oposto ao seu trabalho, pela falta de oferta de cursos pelo Estado.

No entanto, as políticas de formação de professores vêm cada vez mais sendo precarizadas pelo poder público. O único interesse do Estado é formar o professor para o processo produtivo que atenda às necessidades do capital. Nessa lógica, a formação do professor e a educação básica devem atender somente a esse interesse, e não ao de formar pessoas críticas que queiram mudar a sociedade, que entendam as relações sociais de forma coletiva e igualitária.

Identificamos as referências e as bases para as políticas de formação de professores que desde a década de 1990 vêm sendo implementadas em nosso país, com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2003, p. 1100).

Tornou-se um desafio para vários intelectuais compreender uma política de formação de professores como superação dos interesses da classe dominante, avançando cada vez mais para outra qualificação, tanto na formação inicial dos professores quanto na formação dos estudantes da Educação Básica.

Freitas (2003) faz uma análise consistente no período do governo Lula (2003 a 2006), ele aponta que a formação dos professores teve pouco ou nenhum avanço. Nesse período, ainda constatava como objetivo a submissão aos interesses do capital. Isso demonstra ainda mais o desafio de pensar, teorizar e colocar em prática a formação dos profissionais da educação.

Hoje, a formação de professores baseia-se somente em aspectos científicos e técnicos. Eles terão uma formação apenas para ensinar conteúdos ligados às ciências. Desse modo, não será levado em consideração nenhum aspecto que influencie no processo ensino e aprendizagem. O educador não entenderá o

processo da educação e nem compreenderá para que ela serve, ou seja, de forma mecânica, apenas fará o necessário para formar mão de obra para o capital.

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS, 2007, p. 1221).

São vários os mecanismos criados a partir de políticas para a educação como formadora de pessoas qualificadas para trabalharem no processo produtivo do capitalismo. Devemos destacar aqui a realidade da escola e sua relação com a sociedade. A escola, ao invés de cumprir seu papel de formar cidadãos através do processo educativo e pedagógico, é constituída para exclusão, a partir da avaliação.

Freitas (2007) nos remete a um pensar mais aprofundado sobre a constituição do IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica), em que a escola é avaliada por meio dos seus estudantes a partir de uma prova. Essa forma de avaliação modifica o estudo das concepções, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as práticas da educação, constituindo assim novos desafios da organização, do tempo e espaços da escola e do trabalho pedagógico da escola (FREITAS, 2007, p. 1222).

Podemos avaliar, então, que políticas atuais, como as do IDEB, são uma forma de estabelecer mecanismos de fiscalização da escola, de averiguar se ela realmente está fazendo o papel de subordinar e excluir. Para isso, são criadas premiações das escolas e dos professores, uma recompensa pelo “bom” desempenho dos estudantes.

Outra particularidade nas políticas atuais é a iniciativa de estabelecer premiação dos professores pelo desempenho dos estudantes nas provas nacionais, que não é nova em nosso país, mas passa a ser validada pelas ações do PDE, como vem sendo anunciado pela Secretária de Educação do governo do estado de São Paulo, e, pela via da premiação. Pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente, visando sua adequação às exigências demandadas pelos descritores e matrizes de referência das provas e exames nacionais (FREITAS, 2007, p. 1224).

Nesse sentido, a escola se mobiliza totalmente para preparar os estudantes para essas provas, pois, ela deverá tirar “boas notas”, afinal, é o próprio MEC (Ministério da Educação) quem está avaliando a instituição. Assim, constrói-se uma exigência efeito dominó: a política criada exigirá das Secretarias de Educação, seja ela municipal ou estadual, elas cobram dos diretores, eles exigem dos professores, e esses, posteriormente, transferem a exigência aos estudantes.

Para Freitas (2007), essa forma assume uma lógica produtivista e mercadológica em cima da educação. Nesse processo avaliativo, fazem-se necessários bons resultados, pois, o estudante está sendo avaliado por vários agentes.

Com o discurso de que se busca a “qualidade” das escolas públicas, a avaliação do IDEB é uma forma de fiscalização. Criam-se vários programas para a educação, os quais devem contribuir para o processo de fazer o estudante decorar regras para responder às provas internas e externas.

Experiências institucionalizadas com o Programa Mais Educação do PDE já vêm sendo desenvolvidas no âmbito do trabalho pedagógico da escola, com a ação de educadores sociais e ONGs, e têm como foco a melhoria do rendimento do aluno e do aproveitamento do tempo escolar, visando reduzir evasão, reprovação e distorção de idade-série. Estas experiências, em dimensões que se constituem próprias do trabalho docente, expandem a docência para os educadores sociais, evidenciando rupturas com os princípios históricos do movimento dos educadores em relação ao trabalho docente e à própria concepção de escola integral (FREITAS, 2007, p. 1224).

Esses mecanismos são criados para que a educação seja reducionista ao ponto de somente instruir os estudantes, não objetivando formá-los para serem construtores de sua própria história. Assim, a escola passa a fazer seu papel de acordo com os interesses do modelo capitalista, ou seja, forma o estudante para ser um “bom cidadão” na sociedade atual. Ele aprende a ser submisso e acreditar que qualquer coisa serve. Parte desse princípio a ideia de que você só não vence na vida se não quiser, pois todos têm os mesmos direitos.

Devemos entender que a educação é uma ferramenta para mudar a sociedade, tornando-a mais igualitária, e isso não será feito pelo governo e nem pelas políticas de formação de professores. Assim, devemos continuar nesse desafio de mudar nossa própria prática enquanto educador.

A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias (FREITAS, 2007, p. 1225).

Para Silva (2012), a educação deve ser uma prática social que passa a se relacionar com outra estrutura da sociedade. A educação tem como objetivo formar pessoas conscientes e sujeitos construtores de sua própria história, relacionando-se com os interesses do coletivo, e não do indivíduo.

Para que a educação assuma o papel de formar pessoas críticas, devemos apontar de onde estamos falando. Vamos falar a partir da classe trabalhadora, de uma educação que deverá atender às necessidades dessa classe, e não aos interesses do capital.

Atualmente, a educação desempenha muito bem o papel de atender aos interesses do capital. Necessariamente, a educação muda a partir da influência de novas tecnologias. Hoje, não dá para os trabalhadores apenas saberem ler e escrever. Eles devem atender às novas exigências do capitalismo. Dentro da lógica desse sistema, são criados vários órgãos para ditar ordens de como a educação deve ser estruturada.

Dentro dessa nova ordem, organismos como FMI, BID, e BIRD, gerenciadores do capital, bem como a UNESCO, estabelecem diretrizes para o sistema educacional e, particularmente, para a formação de professores, cuja capacitação profissional vem sendo defendida como um processo voltado para a prática (SILVA, 2012, p. 2).

Todo o modelo capitalista está estruturado em órgãos que desenham e redesenham diretrizes educacionais. No decorrer dos doze anos que o educando passa dentro de uma escola, há tempo suficiente para que ele aprenda tudo que é ensinado. Sendo assim, dentro desse modelo de escola atual, a escola tem a função de alienar as pessoas que passam por ela.

O papel do professor é importante para tal prática, pois, sua formação hoje é caracterizada apenas para formar sujeitos submissos ao atual modelo social. Logo, não importa se o professor teve uma boa formação, afinal, não precisa de muito para atuar enquanto docente na atual proposta de educação.

Traremos, agora, para uma visão que contrapõe a atual ideologia. Usaremos como referencial teórico *Silva (2012) – Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: Um debate com Gramsci*.

Amparados pelo materialismo histórico, analisaremos o trabalho do educador na sociedade contemporânea, buscando compreender como o profissional da educação deve assumir seu papel em uma perspectiva de formar sujeitos construtores de sua própria história. Frente às grandes mudanças por que passa o capitalismo na atualidade, esse sujeito deve contribuir para a transformação social.

De acordo com Marx (1965) cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção (MARX, 1965 apud SILVA, 2012, p. 4).

Partindo desse pressuposto de que o trabalho possibilita ao ser humano a construção de sua própria história, a escola deve assumi-lo como um processo formativo. Mas não o trabalho em uma perspectiva capitalista, que serve apenas para a manutenção do indivíduo e está voltado ao enriquecimento cada vez maior de uma minoria que detém os meios de produção. Centrado no indivíduo, o trabalho impossibilita a existência do sujeito coletivo.

Silva (2012) faz uma leitura a partir de Gramsci, percorrendo o debate das políticas na formação dos professores: “pois o autor reelabora a teoria marxista do Estado, mostrando que este hoje não mais opera só pela violência, mas também pela persuasão e pelo consenso, sendo necessária a interferência na grande política” (SILVA, 2012, p. 8).

O papel da educação como prática social perpassa também pela forma de ver e fazer política que desencadeia em manifestação cultural, por conseguinte, elementos culturais se tornam universais a partir das intenções de uma determinada classe. Nesse sentido, deve haver uma reformulação na forma de pensar e fazer cultura.

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica, mais precisamente, o

programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1995 apud SILVA, 2012, p. 8).

Para Gramsci, a partir da leitura de Silva (2012), a transformação social não será a partir de uma necessidade, ela dar-se-á a partir de uma revolução, tendo como base as relações sociais. Parte-se, assim, do princípio de que o local faz parte do global. Ao entender essa estruturação que liga o local ao global, podemos entender melhor a práxis, ou seja, a teoria e prática acontecem se relacionando, pois, não devemos valorizar somente as teorias, ou somente as práticas, mas sim o todo, articulando-as dentro de um processo histórico.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995 apud SILVA, 2012, p.10).

De acordo com Silva (2012), essa articulação entre a teoria e a prática perpassa um processo de conhecimento, no qual devemos nos conhecer e sentir que fazemos parte de um processo histórico que deixou marcas. Logo, podemos entender esse processo a partir da prática no nosso cotidiano. Assim, a práxis tem como foco central a emancipação que poderá se constituir a partir da modificação em sua forma (aparência) e sem seu conteúdo (essência).

Pensar a práxis é uma tarefa árdua que deve ser realizada pelos intelectuais orgânicos do povo para o povo, levando a concepção de produzir teoricamente. Não é uma tarefa somente de um grupo, pois, todos detêm a capacidade de pensar e executar, teorizar e colocar na prática. Em negação a essa capacidade, o capitalismo exerce um papel de distanciar os que pensam e os que executam. Assim, existirá uma elevação cultural e intelectual, construindo sua própria história.

Pensar na práxis, a partir dos escritos de Gramsci, é perceber o trabalho como norteador e articulador, pois, é a partir do trabalho que chegamos à produção do conhecimento, em cujo processo a teoria e a prática articulam-se.

A unidade teoria e prática em Gramsci tem o trabalho como princípio articulador. A práxis só pode ser apreendida tendo o trabalho como

categoria central, pois este é a fonte da produção do conhecimento e é o que possibilita a articulação e a unidade entre estes polos. A busca da práxis indica um movimento na direção da transformação social, na qual a contribuição da teoria é imprescindível para que não se caia num ativismo desenfreado e numa ação mecanicista. A realidade exige que se construam, por meio da ação educativa, condições necessárias para romper as estruturas dogmatizantes, historicamente inculcadas, e para que se passe a ousar, a teorizar a partir de novas práticas que tenham o intuito de reverter a lógica estabelecida (SILVA, 2012, p. 12).

Podemos, então, fazer um paralelo entre os intelectuais que produzem conhecimentos para o capitalismo e uma necessidade de se construir cada vez mais intelectuais que produzam conhecimentos para o povo. No capitalismo, o interesse dos intelectuais é subordinar e excluir cada vez mais o povo. Do outro lado estão os intelectuais orgânicos partindo do povo para construir conhecimento para a libertação, para a transformação social, unificando a teoria com prática, e não desassociando esses dois polos. Se o capitalismo produz a hegemonia da classe dominante, a classe trabalhadora deve construir uma Contra-Hegemonia.

Partindo desse pressuposto, a formação inicial e continuada dos professores precisa ser reestruturada tendo por base o princípio da construção de intelectuais orgânicos que constituem uma contra-hegemonia.

Hoje, a formação dos professores está para atender às necessidades do capital. Toda forma de educação está estruturada em formar mão de obra barata para o capitalismo, desde a política de formação de professores até as políticas de programas e projetos para as escolas e universidade. Por outro lado, a necessidade de políticas para atender à classe trabalhadora deve vir das demandas dos trabalhadores e das lutas contra esse modelo de produção intelectual.

3.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: espaço de lutas e resistência

A Educação do Campo nasce das lutas dos camponeses para terem uma escola que valorize a vida no campo, em seu território, uma educação que possa se somar às suas lutas. Para tratar aqui da Educação do Campo, seu marco legal e sua trajetória conceitual até Políticas Públicas, não podemos deixar de falar dos movimentos sociais do campo, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

O MST é um movimento do campo, reconhecido no Brasil e no mundo por sua maneira de conduzir as lutas dos camponeses. A Educação é, e sempre foi, uma das bandeiras de luta do Movimento. Quando aqui tratamos de educação dentro do MST, não podemos pensar só em escola, mas educação como superação de viver em sociedade.

O processo de formação dentro do MST se dá em todo o meio, como acampamentos, assentamentos e em outros espaços onde seus sujeitos estão reunidos. Assim, podemos caracterizar os sem-terra como sujeitos pedagógicos que estão sempre aprendendo e ensinando.

Desde esse ponto de vista, olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um *sujeito pedagógico*, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem (CALDART, 2004, p 315).

Podemos destacar que a educação não está somente nas escolas dos acampamentos ou assentamentos, ela faz-se presente em todas as relações dentro do MST. O Movimento sempre pensou em uma educação que possa ensinar suas crianças, jovens, adultos, idosos a olhar para a terra e ter ali não só o lugar de tirar seu alimento, mas um lugar de cultura, de soberania, um lugar onde possa inventar e reinventar sua própria vida.

O MST tem sua própria forma de se organizar. A escola dos sem-terra deve ter em sua organização pedagógica a mesma lógica organizativa do Movimento, somente assim os sujeitos que nela estão aprenderão essa organização. Ou seja, a escola deve servir aos sujeitos sem-terra, e não aos interesses do capital.

Assim, o Movimento Sem Terra, em suas pautas de reivindicações junto ao governo, inicia a demanda por escolas para seus territórios, mas não qualquer escola, uma escola que possa ser gerida pelo próprio Movimento, uma escola que possa atender aos interesses da classe trabalhadora sem-terra. Essa pauta de luta se perpetua por longos anos para garantir o direito à escola e à educação que faça sentido para os trabalhadores camponeses.

Com essa bandeira de luta surge um grande movimento para Educação do Campo no Brasil, com o objetivo de superar a educação rural. Essa superação não é somente de apontamento, mas de entender e materializar novas práticas

pedagógicas, e, para o movimento da Educação do Campo, os sujeitos do campo são os principais protagonistas.

Em 1997 ocorreu o primeiro ENERA (Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) com o objetivo de debater, apresentar e analisar a conjuntura sobre a educação do MST. Fizeram-se presentes educadores e educadoras do Movimento Sem Terra de todo o Brasil, além de lideranças do movimento, representantes da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), da UnB (Universidade de Brasília), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Em julho de 1998, ocorreu na cidade de Luziânia, em Goiás, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de debater e refletir sobre a situação da educação brasileira no campo. O conceito passa a ser então chamado de Educação do Campo. Após quatro anos (1998 a 2001) dessa I Conferência, acontece o Seminário Nacional, realizado em Brasília, em 2002, e, em 2004, a II Conferência Nacional.

Foram várias as conquistas no campo das políticas, muitas reflexões para instigar as lutas. O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) foi uma dessas conquistas. O Programa foi criado para lutar pela educação nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. “No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões” (CALDART, 2012, p 258).

A Educação do Campo dá largos passos com o PRONERA. A princípio, o PRONERA atendia somente a alfabetização. Porém, devido às demandas, passou a atender todo o Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

São vários os desafios que a Educação do Campo vem enfrentando ao longo da sua existência. Para pensar em Educação do Campo, devemos compreender o que é o campo brasileiro. De um lado temos o campo desenvolvido pelo capital, com toda sua forma hegemônica, e, do outro lado, milhares de trabalhadores indo para as ruas lutar por dignidade no campo.

O capital usa o campo desvinculando da terra os trabalhadores camponeses, ou seja, expulsando-os do campo. No lugar dos camponeses, são inseridas

monoculturas e máquinas, transformando o que seria alimento (um direito universal) em *commodities*, conforme já exemplificado no capítulo 1.

Em meio a tantos desafios, em 2010, foi criado o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) para ser mais um meio de canalização de lutas e enfrentamentos. Hoje, esse Fórum conta com diferentes movimentos sociais, sindicais, universidades e outras instituições que lutam para garantir os direitos já conquistados e avançar no campo de políticas públicas.

A Educação do Campo está intrinsecamente ligada à formação humana e à produção material da vida. As práticas pedagógicas não se resumem a meras metodologias diferenciadas, mas a uma práxis que busca a formação de pessoas que devem se reconhecer enquanto trabalhadoras e lutar pela sua classe.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p 263).

Na escola tradicional, os estudantes aprendem a subordinação a partir das relações sociais pré-existentes. Aprendem uma hierarquia na qual eles são os sujeitos menos importantes. Porém, na Educação do Campo, para conceber novos padrões de relações, existem as seguintes práticas pedagógicas: 1) o Trabalho como Princípio Educativo; 2) O Trabalho coletivo; 3) Conteúdo ligado com a vida 4) Auto-organização dos estudantes. Esses são elementos fundamentais para a transformação escolar atual.

As matrizes pedagógicas da Educação do Campo fazem parte do processo ensino aprendizagem dos estudantes. Além das ciências, a escola do campo deve ter na Organização do Trabalho Pedagógico as matrizes formativas. Levando-se em consideração os desvios que a escola vem sofrendo ao longo da história educacional e as influências pedagógicas de exclusão e a subordinação, não é tão simples a transformação da forma escolar.

3.3 - A Licenciatura em Educação do Campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo inicia-se a partir de demandas por políticas de ensino para o povo camponês. A bandeira da Educação do Campo parte da necessidade de escolas em acampamentos, assentamentos, comunidades quilombolas e ribeirinhas, e em áreas onde está inserido o povo do campo. Os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento Sem Terra, tem como bandeira a Educação do Campo como direito, e não esmola. Assim, faz-se a luta para ter escolas no campo.

Outro fator que se enraíza nessa luta é a formação de professores. Não adianta ter escolas no campo se não há professores comprometidos com o campo e com os povos camponeses. A Licenciatura em Educação do Campo inicia-se como projeto piloto implementado pela UnB, UFMG, UFBA e UFS, com várias turmas até hoje. Segundo Molina e Sá (2011), o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília tem como objeto as escolas do campo da Educação Básica, e o seu foco é a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Outro desafio para os intelectuais que estiveram pensando o PPP da Licenciatura em Educação do Campo foi a construção de parcerias para que o projeto desse certo e fosse contínuo. Uma dessas parcerias foi o Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), que é uma instituição de ensino ligada ao Movimento Sem Terra, localizada na cidade de Veranópolis, no Rio Grande do Sul.

São vários os desafios em construir princípios norteadores para o desenvolvimento do curso, e esses princípios abordam fatores sobre as especificidades do perfil do professor que irá atuar nas escolas do campo. Qual escola do campo que temos e qual que queremos? Esses são questionamentos a serem realizados para pensar metodologia pedagógica sobre os professores que irão se formar no curso.

Para pensar qual intencionalidade deve nortear o curso, são feitos vários estudos literários. São autores com visão marxistas que estruturam mecanismos de estudo e consolidação desse projeto. A escola comuna de Pistrak, por exemplo, foi uma literatura de estudo no âmbito dessa construção.

A realidade das escolas rurais hoje é a reprodução da escola urbana com seu objetivo de excluir e subordinar. Oposto disso, a proposta da escola do campo tem

uma visão mais universal, ela é uma ferramenta importantíssima para superar a alienação da forma escolar e construir uma transformação social.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2011, p.158).

A escola precisa estar ligada com a vida. A vida deve, de fato, nortear os espaços e as práticas educativas da escola. E quando tratamos de vida no campo estamos falando da produção familiar, do trabalho familiar, do trabalho coletivo, da cultura religiosa, dos costumes e hábitos tão particulares que precisam ser valorizados na escola, e não ficar de fora dos conteúdos, das relações, do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos camponeses. Uma escola ligada com a vida social busca entender a realidade na qual está inserida e perceber todas as suas contradições. Assim, passamos a entender a importância de se ensinar e aprender as lutas sociais.

A escola precisa estar vinculada com todas as lutas do campo e entender que os conteúdos científicos não devem ser aquém dos estudantes e de suas vidas. A Licenciatura em Educação do Campo cria espaços, práticas e estratégias de mudança da relação da escola do campo, pensa possibilidades de convergência dos três perfis para quais os professores das escolas do campo sairão formados do curso de graduação.

[...] preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários. A articulação entre estes três perfis de formação se faz principalmente a partir da crítica aos tradicionais processos educativos escolares, e da conseqüente ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA E SÁ, 2011, p. 42).

A proposta da Licenciatura em Educação do Campo é inovadora e contra-hegemônica dentro de qualquer curso de graduação. Um elemento fundamental para pensar nessa contra-hegemonia é ver que os trabalhadores do campo estão dentro das universidades. A hegemonia, em todo seu processo histórico, sempre excluiu os trabalhadores do campo do direito à Educação Básica. Agora, eles estão fazendo curso superior.

Esse é apenas um de muitos desafios que devem ser compreendidos em um curso superior para os povos do campo. Algumas questões são enfrentadas para esse processo formativo, dentre elas podemos citar: entender que a disputa do modelo de campo não se desvincula do processo educativo; consolidar dentro da formação do sujeito do campo uma visão global de desafios a serem enfrentados; construir consciência de classe; visão de mundo; se inserir nas lutas dos movimentos sociais, nos trabalhos coletivos, nas organizações de suas comunidades.

A Licenciatura em Educação do Campo provoca outro desafio no movimento metodológico do curso, trabalhar com a práxis (teoria- prática- teoria). O estudante não deve se desvincular de sua comunidade para estudar, ou seja, não deve abandonar a família e o lugar onde vive para fazer um curso superior. O quê fazer para que o estudante continue estudando e morando em sua comunidade? Outros mecanismos são estudados e postos em prática, um deles é a pedagogia da alternância.

Agora, explicaremos como funciona a alternância no curso de graduação da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Para manter o estudante vinculado à sua comunidade, são criadas bases nos fundamentos políticos-epistemológicos da pedagogia dos movimentos sociais, e tempos educativos são divididos em dois: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

O Tempo Escola é um tempo que os estudantes passam alguns meses na universidade. No Tempo Comunidade, os estudantes voltam para suas comunidades e continuam estudando. Buscam-se elementos que fundamentem a teoria a partir da prática. Assim, retomam-se para o Tempo Escola as contradições e desafios para serem pensados a partir das literaturas propostas para trabalhar essas contradições.

Outro fator importante para esse debate é a área que o educador será habilitado ao final da sua formação. Para entender isso, devemos observar o que queremos contrapor na educação capitalista. Um dos carros fortes do capitalismo

para excluir e subordinar é a fragmentação das disciplinas, ou seja, separar as disciplinas por caixinhas do saber, totalmente desassociadas umas das outras. Na contramão disso, a LEdoC forma o professor do campo em áreas do conhecimento, usando a interdisciplinaridade. Trabalhar a interdisciplinaridade é uma forma de superar a fragmentação da disciplina, tornando, assim, contra-hegemônica.

Tendo em vista essa organização curricular, o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam neste processo, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos. Por outro lado, trata-se também de uma exigência pedagógica, partindo-se do princípio de que os estudantes devem vivenciar na prática de seu processo formativo a mesma lógica com a qual espera-se que eles venham a atuar. Uma das principais características desta Licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários (MOLINA E SÁ, 2011, p. 47-48).

Para tal formação, devem-se entender as contradições encontradas no campo, relacioná-las com os estudos, criando mecanismos de pesquisa pelos estudantes na sua comunidade. Foi criada a IOC (Inserção Orientada na Comunidade) e IOE (Inserção Orientada na Escola), que implicam em vários fatores da atuação dos estudantes na comunidade e na escola onde estão inseridos. São realizadas etapas de pesquisa ao longo do curso, o estudante observa, estuda e interfere na comunidade e na escola, integrando o currículo do curso nas atividades que acontecem na pesquisa, realizada na comunidade e na escola. Todo o processo é acompanhado pelos professores da universidade e baseado teoricamente nos conteúdos a serem apreendidos no curso. Através da pesquisa pode-se trabalhar a práxis e ligar os conteúdos com a vida dos estudantes.

Entende-se a pesquisa como atividade estratégica articuladora do processo formativo, realizando a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso. Desenvolve-se como um conjunto articulado de ações formativas que respondem à necessidade de costurar teoria-prática, articulando conhecimentos ao mesmo tempo em que realiza uma intervenção social (MOLINA E SÁ, 2011, p. 56).

Para os idealizadores da Licenciatura, materializar o curso e mantê-lo em andamento é um grande desafio, pois, são muitos “os entraves políticos, jurídicos, administrativos e ideológicos à sua execução, excedem em nossa compreensão, as capacidades individuais de cada experiência da Licenciatura em andamento”. (MOLINA E SÁ, 2011).

Esses entraves devem ser assumidos coletivamente tanto pelos intelectuais da universidade quanto pelos movimentos sociais do campo, pelos sujeitos que nele se inserem e pela sociedade. São vários os espaços de debate para a permanência de tal política de direitos. Um dos motivos da criação do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), “apresentado como um conjunto de ações articuladas de uma “política de educação do campo”, nos termos do decreto presidencial n. 7352, de quatro de novembro de 2010 (final do governo Lula)”. (FONEC, 2012, p. 01)

Entretanto é preciso ter presente algumas características diferenciais do momento em que começamos o movimento por uma Educação do Campo e o momento de hoje. A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome). Porém no seu surgimento, esteve mais forte contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural (FONEC, 2012, p.04).

É necessário entender o debate que se dá a partir do seminário Nacional da Educação do Campo, no Fórum Nacional da Educação do Campo, que aconteceu no ano de 2012, em Brasília, quando a conjuntura não estava favorável aos avanços das conquistas da Educação do Campo e várias políticas distorcidas para o avanço dos interesses do capital, e não para os interesses do povo camponês. “Esse movimento da Educação do Campo tem em seu bojo a formação humana desenvolvida no nas lutas dos movimentos sociais do campo por terra para plantar e de educação para aprender” (MOLINA E SÁ, 2012, p. 324).

Para entender tal movimento, necessitamos analisar o processo histórico da construção da escola do campo, que deve ser pautado na luta dos movimentos sociais para superação do modelo econômico existente. Dentro da luta, é o direito ao acesso ao conhecimento criando escolas no campo com perspectiva na luta pela

Educação do Campo, pois, não basta mudar somente a realidade do povo camponês, mas, sim, mudar a realidade de toda uma sociedade.

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA E SÁ, 2012, p.325).

Pensar em transformação da escola, portanto, é compreender questões do processo de exclusão da classe trabalhadora. Isso vem se constituindo nas relações sociais disputadas dentro dos modelos de produção do campo. Devemos pensar nas relações de poder, na cultura, na exclusão dos povos trabalhadores das políticas públicas. Olhar para a soberania alimentar, o meio ambiente, os processos formativos, enfim, em tudo que se baseia a sociedade.

Para Molina e Sá (2012), existem questões que devem ser alteradas na escola do campo. Precisamos compreender que não se deve pensar a transformação da escola sem compreender as relações de poder dentro da escola, a organização do trabalho pedagógico e a revisão do projeto de formação do ser humano que permeia essas finalidades.

São várias as dimensões pensadas e alteradas nas escolas do campo, a lógica do trabalho, a relação de pessoas, a organização coletiva, o processo de ensino aprendido tendo como base o trabalho como princípio educativo. É preciso ensinar aos estudantes como se organizam de forma coletiva, a pensar para os interesses do coletivo, se auto-organizarem num processo de ensino-aprendizado. Mudar suas atitudes no âmbito da escola e da sociedade e, assim, buscar através das organizações sociais o interesse pela transformação social, sempre buscando relacionar a vida com o que se ensina na escola.

Entretanto, a escola deve estar ligada com a vida do estudante, os conteúdos que se ensina devem dialogar com o trabalho no campo. Esses conteúdos podem ser os mesmos que se ensinam nas escolas urbanas, mas não a metodologia e a estruturação de como se ensina. Como relatam Molina e Sá (2012), "onde o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos estudantes [...]" (MOLINA E SÁ, 2012, p.329).

Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo tem em seus princípios a formação de professores que vão lidar com processos que estão vinculados à escola, à comunidade, aos centros culturais, às associações e às cooperativas. Esses processos devem ter por essência a transformação social e a por uma sociedade igualitária, sem exclusão, sem subordinação, sem assassinar os direitos humanos em prol de um único modelo de produção. É preciso olhar para terra como lugar da vida, da produção, do respeito, e não lugar de máquinas, de exploração da terra e da destruição do bem tão valioso que é o meio ambiente.

Para essa formação, a Licenciatura em Educação do Campo, com a pedagogia da alternância, possibilita que o estudante passe um tempo na universidade para estudar, e os demais tempos na comunidade, realizando seus trabalhos e fazendo intervenção dentro da escola e da sua comunidade. Isso faz com que o estudante não se desvincule da luta da sua comunidade.

3.4 – Primeira dimensão da transformação da forma escolar

Hoje, a realidade da educação nas comunidades camponesas se tornou um desafio para os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. O que podemos observar nas escolas que atendem sujeitos do campo é uma reprodução ideológica e metodológica das escolas do meio urbano. Autores que estudam a Educação do Campo conceituam essas escolas inseridas no campo como escola rural.

A escola rural desvincula de suas matrizes formativas a vida do estudante, suas culturas e seus modos de produção. De acordo com Tombim Petty e Vera (1981) apud Ribeiro (2012), “A escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”, dificultando assim o acesso às multiplicidades de culturas populares.

Trabalhar a educação dos povos camponeses, articulando-a com a vida, tornou-se um desafio para os educadores das escolas do campo que buscam inserir em sua organização pedagógica os princípios da Educação do Campo. É preciso mostrar a importância de se formar intelectualmente, combater o modelo produtivo existente na ideologia capitalista e propor outro modo de produção, com base agroecológica. Esse modelo de produção para o povo camponês está ligado ao trabalho desenvolvido na terra, na cultura, nos seu modo de vida. Ribeiro (2012) nos

mostra que a escola é um lugar onde se ensinam a ciência desvinculada com a realidade atual. Essa forma de estudar nada tem a ver com o trabalho do camponês.

Pensar em uma escola inserida na comunidade camponesa implica olhar para a vida dos sujeitos do campo como matriz formativa e compreender uma educação voltada para os interesses desses sujeitos que historicamente lutam por terra, dignidade, educação, cultura entre outros direitos fundamentais para o povo do campo.

Nessa luta organizada pelos movimentos sociais do campo, surge a bandeira da Educação do Campo. A luta por Políticas Públicas que atendam aos interesses do campesinato, a luta pela escola, por uma educação voltada para os interesses dos sujeitos do campo, pela soberania alimentar, pelos direitos fundamentais para viver no campo e do campo, para transformar a realidade. Para que possamos avançar na compreensão da Educação do Campo é preciso entender os dois modelos de produção em disputa no campo brasileiro.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 159).

É fundamental pensar em mudanças estruturantes nas organizações sociais do campo, nas comunidades e na escola. A escola é um espaço em disputa e precisa ser assumida pelos sujeitos do campo. O Estado deve incumbir-se de proporcionar uma estrutura adequada para atender aos sujeitos, deve ofertar os vários níveis de escolaridade, pois educação é um direito.

A escola do campo deve ter sua própria pedagogia, sua própria organização pedagógica. O educador do povo deve ser o povo, e não o Estado. Como afirma Caldart (2012) “reafirmar em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo” (CALDART, 2012, p. 264).

A pedagogia adotada pelo Estado contrapõe ao que Caldart (2012) relata sobre a práxis pedagógica. Essa práxis tem como objetivo projetar o futuro vinculando formação humana e produção material da existência, em um vínculo com

diferenciadas formas de produção, com o trabalho associado livre, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais que combatem toda uma forma hegemônica.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui a escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social! (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325).

A escola atualmente está totalmente desligada da vivência do estudante, e ele desligado da vivência da escola. Desta forma, criam-se conflitos entre o educador e o estudante. Esses educadores trabalham de forma que o estudante é um mero receptor, sem chance de opinar e de construir, juntamente com o coletivo pedagógico da escola, meios de trabalhar com o coletivo e auto-organização dos estudantes.

Para uma escola se contrapor à educação rural e construir uma educação voltada aos interesses dos sujeitos do campo, será preciso mexer na sua estrutura organizacional e pedagógica. Devemos levar em consideração que a educação é uma forte ferramenta para a transformação social. Além disso, é necessário que estejamos cientes da relevância de conteúdos que promovam a formação de pessoas críticas e organizadas para se contraporem ao modelo hegemônico. Não defendemos que não existam os conteúdos, eles são necessários, mas, também é necessária e urgente a construção de um ser crítico que saiba lidar com o coletivo. Para Molina e Sá (2012), a intelectualidade deve estar em função da coletividade e da formação de intelectuais coletivos. Elas entendem que a formação desses intelectuais dependerá da forma que a escola lida com o mundo do trabalho e com as organizações políticas e culturais.

A luta pela escola na Educação do Campo é um desafio para todos os envolvidos. Pensar outra escola, a partir da que existe, não é uma tarefa fácil. Muitos intelectuais da área vêm estudando vários experimentos existentes em todo o país.

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupa-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso

tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo. Acontecem hoje no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores (CALDART, 2012, p. 263).

Temos observado que muitas escolas que estão no campo vêm buscando caminhos para inserir os princípios da transformação da forma escolar. Muitas delas estão nos acampamentos e assentamentos do MST. No Centro-Oeste, vários egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo vêm assumindo o compromisso de transformar a escola, muitos deles assumem cargos dentro da escola que possibilita essa transformação.

A transformação da forma escolar que está inserida no campo tem em suas raízes vícios e desvios que foram se constituindo ao longo da história. É um desafio para muitos estudiosos, educadores, educadoras, gestores, gestoras militantes da Educação do Campo que estão inseridos nas escolas do campo. Os princípios formativos são essenciais para começar a transformação da escola do campo.

O trabalho como princípio educativo é uma dimensão importantíssima e, portanto, pensada para as escolas do campo. Essa concepção do trabalho parte do pressuposto de que todos nós somos trabalhadores e todos devem trabalhar. Essa proposta diferencia-se do trabalho pensado pelo modo capitalista de produção. Nesse, o trabalho tem a função de aumentar o acúmulo de capital para os capitalistas. O entendimento de trabalho aqui pensado parte da visão marxista, segundo a qual o homem desenvolve o trabalho para sua sobrevivência, e não para a exploração.

Nas escolas, pensar o trabalho como princípio educativo é defender a formação humana na sua totalidade. Essa ideia parte do trabalho como princípio pedagógico. De acordo com essa ideia, os estudantes devem trabalhar para a manutenção da escola.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para

o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor -, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (CALDART, 2012, p. 750).

O que presenciamos hoje nas escolas, principalmente no Ensino Médio, é que o trabalho está presente de alguma forma. No Médio concomitante ao Técnico, ou não, o que presenciamos é a qualificação profissional para o mercado de trabalho. Porém, gostaríamos de deixar claro o entendimento de qual mercado de trabalho estamos aqui falando. O mercado de trabalho, para o qual as escolas estão “qualificando” seus estudantes, centra-se na exploração dos camponeses, tirando-lhes parte da vida e lançando-os ao “destino” pré-determinado.

Por que salientamos aqui esse “destino” pré-determinado? Pois bem, presenciamos em toda nossa trajetória enquanto estudantes e profissionais da educação uma repetitiva ordem dada na escola e, muitas vezes, em outros espaços educativos, como na igreja e em nossa própria casa. Essa ordem se sustenta na ideia de que precisamos estudar para “ser alguém na vida”.

Quantas vezes ouvimos de nossos pais e professores, ou até mesmo de líderes religiosos, vizinhos, amigos, que precisamos estudar para não ser “vagabundo”, entre outros adjetivos mais. Isso acontece, principalmente, com aqueles sujeitos que, muitas vezes, deixam a escola por outros fatores emergenciais, como o trabalho.

Ir à escola, estudar e “ser alguém na vida”, para muitos, significa ter que concluir o colegial, ter o diploma e ser mão de obra barata para o capital. A escola “orienta” sobre a competitividade do mundo do trabalho capitalista. Devemos superar outras pessoas e “vencer na vida”, ou seja, ter um trabalho que possamos consumir, mesmo sem necessidade.

Como é pregado pela sociedade, se você não tem nada do que é oferecido, isso é um problema exclusivamente seu. Não estudou, não trabalhou, é preguiçoso. O “sucesso” é individual. Logo, se você superou todas as imposições do mercado financeiro, é uma pessoa de sucesso. Essa é a visão da classe dominante, e a escola é uma de outras tantas instituições que marcam essas ideias. Como retratado por Freitas (2011)

As classes dominantes necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetida a lógica do capital (FREITAS, 2011, p. 155).

Estamos acostumados com essa concepção de vida, isso nos é ensinado o tempo todo. O que o Trabalho como Princípio Educativo nos tem mostrado, em algumas práticas pelo Brasil, principalmente nas escolas do campo, e o que vários pensadores da Educação do Campo vêm discutindo em suas reflexões é o oposto disso tudo.

O trabalho como princípio educativo, que aqui vamos tratar, é uma forma de superação da concepção de trabalho do sistema capitalista. De fato, o trabalho é necessário. Porém, o trabalho que atenda às necessidades da sociedade como um todo, e não o trabalho para o enriquecimento de uma ou um grupo de pessoas.

Para tratar especificamente desse assunto, estudamos a Escola Comuna, de Pistrak, um livro que reúne toda a experiência de uma década do que foi o pós-Revolução Russa. Essa obra apresenta o modo era pensada a escola naquele período. A Comissão Nacional da Educação, criada com o objetivo de reconstruir o sistema educacional na Rússia, traz grandes experiências de como o trabalho como princípio educativo esteve presente na escola única do trabalho. Freitas, em uma tradução de 2009, publicada pela Editora Expressão Popular, faz uma revisão clara do que é a escola única do trabalho.

A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na Deliberação da escola única do trabalho de 1918 e no documento do NarKomPros – *Princípios básicos da escola única do trabalho* – também de 1918 (FREITAS, 2009, p. 13).

O trabalho educativo na escola única do trabalho, que podemos encontrar no plano de estudos da comuna, mostra-nos que devemos articular os conteúdos com a produção da comunidade onde a escola está inserida, ou seja, relacionar os conteúdos à vida dos estudantes. Nas escolas do campo, por exemplo, devemos unir os conteúdos aos trabalhos realizados com a produção agrícola das famílias, seja com a produção das cooperativas da classe trabalhadora seja da produção familiar. No caso da comuna, a ligação era feita com a produção da fábrica. Os

temas da fábrica se transformavam em conteúdos, o trabalho dos estudantes nas fábricas era trazido para a escola e, feitas reflexões da classe trabalhadora e sua organização, tornava-se educativo.

Lepeshinskiy fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma “forma inteligente de trabalho”. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo (FREITAS, 2009, p. 14).

O trabalho sempre esteve presente na escola comuna. Os estudantes eram separados em setores de trabalho, tais como: autosserviço, limpeza do prédio, cozinha, cantina, sauna e lavanderia, calefação do prédio, sala hospitalar e ambulatório e dos sábados comunistas. Essas tarefas faziam parte da vida escolar. Assim, o trabalho passava a fazer sentido para os estudantes, pois, não era um trabalho alienante, mas um trabalho socialmente útil.

Na escola comuna, os estudantes sempre estiveram ligados ao trabalho, não ao trabalho como sistema compensatório (no caso do sistema capitalista, a troca da forma de trabalho por um salário), mas em um exercício que favorecesse todo o coletivo da escola, ou seja, o trabalho como manutenção da própria escola por toda a escola.

Se, nessa concepção, inserimos na escola o trabalho como educativo, estamos falando de ligar a escola com a vida dos estudantes, seja o trabalho no roçado seja nas manifestações culturais. Esse trabalho deve ter como base o interesse do coletivo, e não do individual. E quando tratamos das escolas do campo, é importante distingui-las das escolas da cidade, pois a vida no campo é diferente da vida da cidade.

Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser “atualizado” pela cidade ou pelo agronegócio (FREITAS, 2011, p. 158).

Os conteúdos a serem inseridos nos planos de ensino nas escolas do campo devem de fato retratar a vida naquele espaço. É direito nosso o domínio de todas as ciências necessárias para o desenvolvimento intelectual de nossos estudantes, porém, elas devem fazer sentido para eles. Para isso, faz-se necessário ligar essas ciências (conteúdos) à vida.

Para entendermos melhor sobre qual vida dos estudantes estamos falando, não devemos tratar somente com a vida do trabalho, mas com toda a sua dimensão, como na área cultural, histórica, social e política. Freitas (2011) retrata que “a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem [...]” (FREITAS, 2011, p. 161).

O trabalho coletivo é um princípio fundamental para uma organização que vise o interesse da coletividade. Hoje, o termo Trabalho Coletivo é muito comum nas escolas tradicionais. Nessas, ele acontece uma vez por mês com o objetivo de refletir sobre suas práticas educacionais e traçar metas para avançar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, percebemos que esse trabalho coletivo nas escolas é só mais um dia que dispensa parcialmente os estudantes, enquanto os educadores vão fazer suas tradicionais reuniões.

Na concepção da Educação do Campo, o trabalho coletivo deve atender a todas as esferas que envolvem a escola, tanto os educadores e educadoras (na concepção que desde o motorista do transporte escolar até a faxineira e merendeira também são educadores e educadoras) quanto os pais, lideranças comunitárias e movimentos sociais. Todos esses agentes educativos devem fazer parte do trabalho coletivo com o objetivo de pensar na transformação da forma escolar.

Essas transformações passam tanto pela parte administrativa, na qual se reúnem para discutir finanças, infraestrutura, entre outras, quanto pelo pedagógico, que, de fato, tem por finalidade a formação dos sujeitos transformadores.

O trabalho coletivo também educa, exemplo disso é a organização das místicas no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra. Uma forma de utilizar as artes para momentos de reflexões que, depois, conduzirão a um debate. Faz parte da condução das místicas o planejamento, a organização e a execução desse espaço pedagógico, que deve envolver todos e todas.

Para falar do trabalho coletivo nas escolas do campo, é importante que também falemos de místicas, pois elas também são educativas. São tempos de (re)criação de movimentos artísticos, uma vez que nas místicas faz-se uso de

poemas, músicas, movimentos corporais, com o intuito de denunciar, comemorar, celebrar e relembrar momentos de luta e de resistência.

Esse é um dos aprendizados que os coletivos de trabalhadores (as) em movimentos trazem para o pensamento pedagógico. Mostrar em rituais e símbolos a força pedagógica da terra, do trabalho, da vida produtiva. Apenas destacar o caráter didático desses rituais e símbolos não dá conta de suas virtualidades formadoras. São mais do que didáticas. A força está em fazer presente a força pedagógica do real: terra, trabalho, esforço humano, coletivo, por transformar a terra, produzir a vida construindo valores, culturas, identidades. Humanizando (ARROYO, 2012, p. 87).

A educação não deve ficar isolada somente nos muros ou nos redores da escola. Ela deve relacionar-se com a vida dos estudantes, olhar para as lutas e inserir-se nelas buscando uma transformação social. Nelas, o trabalho coletivo deve estar presente. Assumir-se como protagonista da história é assumir-se dentro de um trabalho que engloba o local e o universal.

A Escola do Campo, ao entender o trabalho coletivo e colocá-lo em prática, possibilita a articulação dos conteúdos com a vida. Nesse processo, é indispensável trabalhar com atualidade, pois ela traz as contradições pessoais, do grupo, da comunidade, da cidade, do estado, do país, da nação e do mundo.

Precisamos compreender nosso papel na luta pela superação do sistema opressor e hegemônico, e a escola tem um papel fundamental para trabalhar questões que nortearão todo o processo pedagógico.

A Educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (NETO, 2011, p. 31).

No contexto da educação, parte da totalidade social, compreendemos também a importância do trabalho coletivo. É preciso superar a individualidade, o fazer sozinho, é necessário se assumir dentro de um coletivo onde o trabalho é comum a todos. Um dos aspectos importantes do trabalho coletivo é se assumir nesse trabalho, identificando o papel de cada um, a individualidade, superando aspectos individualistas em prol da coletividade.

Muitas são as nossas fontes de inspiração para construir uma educação para a classe trabalhadora, a pedagogia do MST muito nos ensinou sobre o papel da educação nessa luta por transformação social. Nessa perspectiva, o papel da escola não é somente formar letrados, bons matemáticos, bons em ciências naturais, bons historiadores, mas, também, formar sujeitos capazes de utilizar esses conhecimentos científicos e inseri-los em suas lutas, nas lutas da comunidade, nas lutas sociais.

Quando a escola assim fizer, ela estará com o trabalho coletivo em prática. Quando ensinar as crianças, jovens e adultos a assumirem seu papel nesse trabalho coletivo, ela estará formando trabalhadores que lutam pela sua mudança e pela mudança da sociedade. Assim, cria-se a habilidade de trabalhar no coletivo, habilidade essa que é tão fundamental na transformação da forma escolar.

A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização deste objetivo deve refletir-se nas formas de auto-direção, de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter aos de mandato muitos longos. A habilidade de abraçar organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais, exige que a criança passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas (PISTRAK, 2009, p. 126).

Dentro do trabalho coletivo, deve-se fazer uma rotatividade de modo que o estudante, em determinado momento, esteja liderando o trabalho, e, em outro, sendo liderado/a. Nesse trabalho coletivo, é importante entender o papel de trabalhar com diferentes pessoas e espaços, em prol de um único ideal, para cuja realização faz-se necessário que todos assumam tarefas igualmente importante.

Assumir-se dentro de um trabalho coletivo e educativo requer a compreensão da auto-organização. Ou seja, os estudantes precisam estar organizados e se auto-organizarem para assumir suas tarefas do trabalho coletivo, tendo essa compreensão o trabalho fará parte de um processo educativo.

Para Ferreira (2015), o trabalho coletivo faz parte dos princípios pedagógicos. Nesse processo de coletividade, os sujeitos que estão envolvidos na escola definem

o que se deve fazer e como fazer, considerando o protagonismo e a criticidade dos camponeses.

Logo, o trabalho coletivo significa muito mais que a reunião de um grupo para desempenhar uma tarefa. Requer, antes, a definição destas questões básicas na resolução de um problema: clareza da totalidade do trabalho a ser realizado, bem como a clareza das finalidades a serem atingidas com o trabalho, da tarefa específica de cada membro do grupo, além do acompanhamento, orientação e constante avaliação do processo pelo coordenador/professor e pelo grupo (FERREIRA, 2015, p. 104).

Neste sentido, o trabalho coletivo requer maior comprometimento dos sujeitos envolvidos. Para que avance, é necessário definir os objetivos do trabalho a ser realizado e que esteja claro para todo o grupo. O contrário disso acontece nas escolas rurais, onde o trabalho coletivo é voltado para deliberação das decisões tomadas pela gestão, não havendo a participação de estudantes, centrando-se somente dos professores os encaminhamentos e definições sobre a escola.

Para o trabalho coletivo nas escolas do campo, esse espaço pedagógico vai além de debater ou fechar um trabalho. Esse espaço é de construção coletiva, de formação dos envolvidos, de se trabalhar coletivamente. Um espaço cujos sujeitos são protagonistas, eles participam da elaboração, execução e avaliação do trabalho.

4- MATRIZES FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO: Experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança

Para que as famílias participassem da luta pela terra, fazia-se necessário conquistar o direito de terem escola para as crianças. Houve muitos avanços no processo de luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança. Em 1998, teve a transição de mero acampamento para Projeto de Assentamento, e a luta pela educação não parou, continuou cada vez mais intensa.

A luta pela Educação na comunidade Vale da Esperança inicia-se no período de acampamento e se perpetua até a consolidação do assentamento. Mas, qual a diferença entre acampamento e assentamento? Para responder a essa pergunta, vamos recorrer a Fernandes (2012) e Leite (2012).

Para Fernandes (2012), o acampamento é o lugar onde os camponeses estão organizados para a luta e a resistência. O lugar onde se materializam as ações coletivas e são construídas as pautas de reivindicações para a consolidação do direito à terra e à moradia. Ele também é o espaço que permite mostrar para o governo que o povo organizado para conquistar seus direitos.

Os acampamentos são espaços de mudança e transformação da vida dos acampados, pois, muitos passam anos debaixo de lonas pretas, em condições precárias, para conquistar a tão sonhada terra.

Estar no acampamento é resultado de decisões difíceis tomadas com base nos desejos e interesses de quem quer transformar a realidade. Todavia, decidir pelo acampamento é optar pela luta e resistência. É preciso saber lidar com o medo: ir ou ficar? O medo de não dar certo,

da violência dos jagunços e muitas vezes da polícia (FERNANDES, 2012, p 21).

As violências mais comuns contra os acampados são aquelas promovidas pelos jagunços (pessoas fortemente armadas, contratadas pelos fazendeiros) e pela polícia. Quando os camponeses decidem se acampar, com o objetivo de conquistar seu pedaço de terra, eles, coletivamente, organizam-se para proporcionar e manter a segurança dos acampados e de toda a área ocupada.

Nas organizações dos acampamentos do MST, as famílias são divididas em grupos de tarefas para atender às demandas de toda a coletividade. Esses grupos são distribuídos em setores de trabalho, como saúde, educação, negociação, produção, entre outros. Muitas vezes, nos acampamentos, podemos observar a farmácia ao lado da escolinha, ambas em um mesmo barracão, construídas com tábuas, cobertas com lonas plásticas. Divido ao meio, o espaço abriga numa parte a escola, e na outra a farmácia. Desse modo, busca-se atender às necessidades de todos os acampados.

A equipe da educação é responsável por buscar escola para os filhos dos acampados. Nos acampamento, o desafio pela conquista da educação é maior, pois, ali é espaço de organização, luta e resistência e, por conseguinte, não é reconhecido pelo poder público. Ou seja, os acampados não estão legalmente instalados, por isso, não lhes são oferecidos direitos primordiais como saúde e educação, constitucionalmente garantidos a qualquer pessoa no Brasil.

A luta pela educação, no acampamento do Vale da Esperança, no ano de 1996, não foi diferente. O Grupo responsável pelo setor da educação se organizou em busca de escola para atender às crianças filhas e aos filhos dos acampados sem terra. Este foi um momento de muita importância para o acampamento, pois, foi o momento de luta por conquistas de direitos, ou seja, a escola do acampamento Vale da Esperança.

Esse Grupo foi reivindicar o direito das crianças de estudarem em uma escola próxima ao acampamento. Solicitava-se ao poder público que a escola pudesse atender não só os filhos de vaqueiros e chacareiros da redondeza, mas também os filhos dos acampados que precisavam estudar e garantir a permanência da família na luta pela terra. Contudo, esse direito foi negado para as famílias, como afirma **Sovi**, uma das lideranças do acampamento.

Quando nós ocupamos, já tivemos uma barreira, a luta pela educação. No dia seguinte a gente foi na escolinha que era a escola rural aqui na fazenda Água Doce, onde funcionava multiseriado. Mas era só o Ensino Fundamental, imediatamente fomos conversar com a professora para matricular, e ela disse que não podia por ser sem-terra. Imediatamente tiramos uma comissão para conversar com o prefeito (Tesoura do brejo).

Podemos notar os descasos e preconceitos com os sem-terras também no depoimento de Tesoura-do-brejo, uma das lideranças do setor de educação, no período do acampamento.

Não foi tranquila (a luta pela escola), porque primeiro a professora não queria matricular, porque eram filhos de sem terra. Então não foi um processo tranquilo na prefeitura, pois o pessoal da prefeitura questionava e dizia por que filho de sem-terra tinha que estudar para puxar enxada? Não precisava estudar (Tesoura-do-brejo).

A luta pela educação no acampamento Vale da Esperança não foi fácil, careceu de muitas reuniões e manifestações até conseguirem garantir o direito à escola. Mas, como o acampamento é um espaço organizado para lutas e resistências, as lutas se deram por meio de ações e ocupações para mostrar que os sem-terra podem puxar enxada, mas, também precisam estudar.

Depois de garantir as séries iniciais, precisaram criar as séries finais do Ensino Fundamental. A organização não ficou restrita somente ao setor de educação do acampamento, os próprios estudantes e professores lutaram pela criação e continuidade da escolarização. No depoimento da Tesoura-do-brejo, quando questionada se teve algo pedagógico na luta da ocupação da prefeitura pelas crianças, destacamos o seguinte trecho:

Na última vez em que estivemos lá, foi em 99 que era a construção do prédio definitivo, pois já tinha passado da transição do acampamento para o assentamento. Foi para reivindicar estrada, transporte. Tinha aluno que vinha 12 km de bicicleta, então fomos reivindicar estrada, transporte, carteira e todo equipamento da escola. Então tivemos que ocupar a prefeitura e trabalhamos lá na praça Rui Barboza (fica em frente a prefeitura), levamos quadro-negro, algumas carteiras que conseguimos de doação e tivemos aula na praça (Tesoura-do-brejo).

Essa ação das educadoras juntamente com os estudantes foi de reivindicação para terem escola, estrada e transporte. Levar os estudantes para essa ação é uma

forma de ensiná-los que a luta é para todos, inclusive para eles. Como parte pedagógica, além de ensinar, eles também aprendiam a se organizar para lutar pelos seus direitos.

Após a transição de acampamento para a condição de assentamento, a luta continuou ainda mais intensa para garantir não só o direito de acessar a terra, mas todos os outros direitos universais. Vamos aqui destacar o conceito de assentamento.

No Brasil. O termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais (LEITE, 2012, p. 109).

A transição de acampamento para assentamento é quando os sujeitos conquistam o direito à terra. São divididas em parcelas e cada família passa a ter o direito a produzir. Mas, a luta não termina quando há acesso à terra, a luta continua por outros direitos, como créditos, moradias, estradas, regularização, escola, transporte, entre outros.

Em 1999, iniciou-se a segunda fase do Ensino Fundamental. A comunidade se organizou e construiu um barracão de tábua, sendo 2 salas de aula para atender aos estudantes da 5ª à 8ª série (hoje 6º ao 9º ano) e uma secretaria. Para a construção do barracão houve doações, mão-de-obra e matérias primas da comunidade. Para formalizar a segunda fase do Ensino Fundamental, as salas foram anexadas ao Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa, um povoado distante, situado a aproximadamente 70 km do assentamento.

Figura 1 - Escola do Assentamento Vale da Esperança. Ano 1996.



Acervo: Colégio Estadual Vale da Esperança

A escola no assentamento atendia às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A administração das séries iniciais foi pela Secretaria Municipal de Educação de Formosa-Goiás, e as séries finais pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Eram dois grupos de professores, um contratado pela prefeitura, e outro pelo estado.

No mesmo espaço, eram duas administrações. Para atender às séries iniciais, contava-se com a Escola Municipal 15 de Julho e, para às séries finais, com o Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa – salas anexas.

O grupo de contratados pelo Estado, na sua maioria, era composto de professores que tinham somente o Ensino Médio e que buscavam, nas salas de aulas, melhores qualificações para a valorização de suas formações. Outro processo de formação importantíssimo dentro da escola foi o trabalho coletivo dos professores, como afirma Tesoura-do-brejo:

Sempre fomos organizados em um coletivo, tinha uma diversidade, assim, era bem diferenciado o conhecimento de cada um (professores), então procurávamos fazer um nivelamento no coletivo. Então, todos davam opinião em todas as disciplinas, tentando construir algo coletivo. Construimos as aulas juntos, pessoal das humanas sentavam e construíam o planejamento juntos, os das exatas planejavam juntos, então eram um grupo pequeno, mas um grupo na militância (Tesoura-do-brejo).

Outro fato importante foi o trabalho coletivo na perspectiva do trabalho por área de conhecimento. Os poucos professores sentavam e planejavam por área. Esse coletivo rejeitava a forma escolar de fragmentar as disciplinas. Essa fragmentação tinha por objetivo separar um conhecimento do outro, mostrando que as ciências eram diferentes e independentes, ou seja, uma nada tinha a ver com a outra, dificultando, assim, o processo de ensino e aprendizado. Assim, as disciplinas eram trabalhadas de forma separada. Contrário a isso, o que Freitas (2011) propõe é ligar a escola com a vida, com a prática social, com o trabalho socialmente útil, articulando os conteúdos com as lutas sociais.

O grupo de professores assume o trabalho por área de conhecimento, na perspectiva do coletivo se apoiar e conduzir um processo pedagógico unindo os conteúdos às atividades que vão para além dos muros da escola. Fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, ligar os conteúdos com a cultura, com a arte, com o

trabalho, com a produção dos estudantes. Nesta perspectiva, a escola assume o papel de superação da tradicional forma de pensar a escola.

Ao assumir o trabalho interdisciplinar, produzindo conhecimento sem fragmentá-lo, superando a falta de comunicação entre as disciplinas, a escola está fazendo a crítica à forma disciplinar de produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, ela está propondo novas formas de trabalho que articulem as disciplinas entre si, e, elas, entre outros espaços de produção do conhecimento. Como afirma Caldart (2011), a interdisciplinaridade não vem excluir as disciplinas, mas, sim, fazer a ligação entre elas.

Ao longo dos 20 anos de história, no seu processo de luta, a educação no assentamento teve conquistas e outras vezes retrocessos. No período de acampamento, como vimos antes, essa organização e luta pela educação teve grandes avanços, como conquistar a escola dentro do acampamento, com professores do próprio acampamento e que estavam inseridos na luta do Movimento Sem Terra.

Um processo de desconstrução dessa luta se deu em 2004, quando o Estado interferiu no processo da organização pedagógica da escola, desmobilizando todo o trabalho já realizado. Expulsou o coletivo de professores da escola, desconsiderando a comunidade e isolando a escola de todo o território camponês. Tesoura-do-brejo nos esclarece:

Veio outra estrutura, que aí já veio uma diretora da cidade, que trouxe seu grupo. Foi quando acirrou aquela disputa de ideias, né? Do que se tinha construído, porque nós tínhamos toda uma estrutura de organização, nós tínhamos uma lógica de escola diferente, aí veio a diretora vem com seu pessoal, então eles trouxeram a lógica de escola deles, que era uma escola que ia está no campo. Era uma escola que se dizia: vamos lá resolver, vamos lá trabalhar, lá no sem terra, pronto, então a lógica era totalmente desvinculada da realidade. Tínhamos uma lógica que era ligada com a realidade, trabalhava com a comunidade, os pais participavam, a coordenação do assentamento tinha vínculo direto na escola, participava mesmo que eles não tinham grandes linhas, mas estavam ali apoiando, estava sendo feito. Os alunos participavam, davam opinião, tínhamos as reuniões de equipe, né? Então foram duas lógicas que se chocaram, Foi quando deu problema, eu saí da escola, um grupo saiu da escola, aí foi quando o Estado, enfim assumiu a escola (Tesoura-do-brejo).

Essa desmobilização da escola, por interferência de outro grupo, durou de 2004 até 2012. Uma lógica de escola totalmente ligada aos interesses da classe

hegemônica, desvinculando a vida dos estudantes da escola e desfazendo todo um projeto de escola já consolidado ao longo de 8 anos, desde o acampamento, em 1996.

Para essa desmobilização, o Estado mandou uma diretora, e com ela todo seu quadro de professores, vindos da cidade para trabalhar no assentamento. Com isso, criaram-se vários conflitos entre os estudantes e o novo quadro de professores, pois os estudantes estavam acostumados com uma escola que fazia sentido para eles, e não uma escola que ignorasse a sua vida e só ditasse regras.

No trecho abaixo, podemos notar essa resistência dos estudantes por meio da fala do Sanhaça-cinzento, que foi estudante nesse período.

Tinha um grupo que tinha resistência, que batia de frente, mas desligou o assentamento, desligou a comunidade, então ficou muito enfraquecido, ficou muito fechado só na escola. Não tinha assim mais um apoio de movimento popular, não tinha mais, foi desligado o MST da escola então não tinha muita força tinha uma resistência mais um grupo mais individual (Sanhaça-cinzento).

Como podemos perceber, a estratégia de tomar a escola da comunidade foi desligando cada segmento educativo representado pela comunidade, desligando a vida, as lutas, os movimentos sociais. Assim, a escola estava toda dominada pelo poder do Estado. Cria-se outra lógica de escola, onde o estudante passa a ser mero receptor.

Essa forma de educação que Freire (1997) chama de Educação Bancária, na qual o saber é transferido daqueles que se julgam donos dos saberes para os que julgam nada saber, transmissão fundada na opressão e na alienação.

Na educação “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1997, p. 34).

Uma escola que teve os princípios da Educação do Campo, que trabalhava com a lógica da escola como uma ferramenta para a transformação social, passa a ser voltada aos interesses do capital. Ou seja, de uma escola do campo passa a ser uma escola rural, conforme conceito apresentado no capítulo III.

A escola pensada a partir da concepção da Educação do Campo parte do pressuposto de um movimento que pretende construir um projeto de campo para os camponeses. Hoje, podemos observar em programas do agronegócio outro conceito de escola do campo.

Para o movimento da Educação do Campo, a escola do campo é um espaço de disputa para atender aos interesses do campesinato e relacionar as ciências à vida do camponês. Uma escola que faça sentido para o campesinato.

A concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessa luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classe no campo brasileiro, tendo como vista o modo de expansão do agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo (MOLINA E SÁ, 2012, p. 325).

No período em que a escola do Assentamento Vale da Esperança foi gerida pelas educadoras da comunidade, foram trabalhadas as matrizes pedagógicas da Educação do Campo como: o Trabalho Coletivo; o Trabalho como Princípio Educativo; Auto-organização dos estudantes; os conteúdos ligados com a realidade; entre outras matrizes. Quando, em 2004, uma diretora da cidade assumiu a escola, ela passou então a ser desconstruída e a ter uma escola situada no assentamento, voltada para a educação rural, e não mais Educação do Campo.

Ribeiro (2012) conceitua de educação rural toda aquela que está inserida na área onde os sujeitos camponeses vivem da produção agrícola e a escola não atende às especificidades do campesinato, e, por sua vez, organiza-se da mesma forma que a escola urbana. Não existe nenhuma tentativa de adequar a escola com a necessidade e a realidade dos sujeitos que a frequentam.

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve na terra (RIBEIRO, 2012, p. 294).

Esse modelo de educação rural se perpetuou de 2004 a 2011. Nesse período, a escola não atendia aos interesses da comunidade, tampouco trabalhava na

perspectiva da Educação do Campo. Os professores não tinham a formação para trabalhar com a demanda da comunidade, reproduzindo, assim, toda a ideologia da escola urbana.

Nesse mesmo período, a escola passou por outra transformação. Vários estudantes da comunidade fizeram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem como objetivo formar professores para atuar nas escolas do campo, na perspectiva da Educação do Campo. Então, em 2012, alguns desses estudantes assumiram a escola juntamente com outras professoras da comunidade. Passa-se a pensar na escola do campo, e não mais na escola rural. Uma das entrevistadas relatou que um dos maiores avanços foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Maiores avanços foram essa faculdade na UnB. Quem está terminando a faculdade agora pode assumir a sala de aula. Com a realidade de dentro do assentamento para não tá buscando coisa lá fora que não tem nada a ver com a realidade dos jovens daqui (Alma de gato).

Outro entrevistado que relatou uma grande mudança em relação ao curso da Licenciatura em Educação do Campo foi Gavião-carijó.

Então de 2012 pra cá que a gente conseguiu tentar retomar a passos lentos, não foi tão rápido assim. Então a gente conseguiu fazer com que os alunos assumissem a sua própria identidade e fizéssemos um trabalho voltado para a realidade deles, dos estudantes, para que ele se sentisse sujeitos daquela história. Aí vieram grande parte dos alunos daquela época que a gente trabalha, eles já começaram a fazer faculdade lá fora pela Universidade de Brasília, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e aí foi um grande ganho nosso, foi quando esses alunos voltaram para escola. Então aquela sementinha que a gente deixou e que acreditava que plantamos lá no início. Eles vieram fazer parte do quadro da escola, foi onde a gente conseguiu retomar essa proposta de Educação do Campo. Então as coisas foram se reconstruindo, retomando os rumos da proposta de educação que a gente acreditava. Hoje nós temos vários professores que fizeram Educação do campo, outros estão fazendo e continuam trabalhando na escola, e a gente acredita aqui que é por aí (Gavião-carijó).

Com a chegada dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo na escola, os estudantes trouxeram várias possibilidades de transformação da escola. Foram resgatados vários elementos da Educação do Campo que tinham se perdido ao longo daquele período. De 2012 a 2014, com retomada da comunidade para a

escola e com a formação de alguns educadores em Educação do Campo, houve um avanço no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Alguns limites impostos pela conjuntura na qual se encontrava a escola impossibilitaram avançar mais na construção de uma escola do campo. A comunidade não tinha mais um movimento social organizado, os estudantes não estavam envolvidos na luta pela educação, e a comunidade não estava organizada como antes para voltar a assumir a luta pela educação. Para a retomada das matrizes da Educação do Campo na escola foi preciso construir novamente outras relações com a comunidade e com os estudantes.

Na luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, tivemos três períodos importantes. De 1996 até 2003, quando a luta pela escola mobilizou toda a comunidade que estava organizada pelo MST. De 2004 até 2011, o período em que o Estado toma a escola das mãos da comunidade, colocando uma diretora e todo um quadro de professores da cidade que não possui compromisso em relacionar a escola com a comunidade. De 2011 a 2014, momento em que a comunidade retorna para dentro da escola, com os professores da comunidade e grande parte de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esses assumem a sala de aula, coordenação, direção da escola e retomam o trabalho com os princípios da Educação do Campo.

Vamos, agora, entender como se dera as matrizes formativas da Educação do Campo, no período de 1996 a 2014, como a escola estava organizada, e quais eram esses princípios da Educação do Campo que a escola trabalhava. Nessa descrição, iremos entender a diferença da escola quando organizada para atender às especificidades do camponês.

4.1 - Organização do processo educativo: transformando a estrutura da escola.

Pensar na transformação da escola demanda entender a escola que temos e projetar a escola que queremos. Sabemos que a escola que temos, atualmente, é exerce a função de excluir a classe trabalhadora. Ela faz com que os estudantes passem parte de suas vidas dentro dela e, ao final, saiam sem aprender, efetivamente, as ciências que são propostas. Porém, aprendem a subordinação.

Entendemos da escola tradicional e de toda sua organização pedagógica voltada apenas aos conteúdos. Ela está assentada em alguns princípios: a aula

deve ser feita em salas fechadas, e com cadeiras em filas, onde somente o professor detém o conhecimento. Dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, pouco ou quase nada é aproveitado nesse modelo de escola.

Existe a relação de poder. O professor ensina e, ao final, ele avalia o estudante para julgar a sua capacidade ou não para seguir na próxima etapa da escolarização, ou seja, se ele deve ou não ser aprovado para cursar a série seguinte. Esse modelo de escola trabalha somente a dimensão do cognitivo, outras dimensões humanas, como a subjetividade, sentimentos, espiritualidade, suas lutas sociais, estão totalmente desligadas da escola.

Tanto no meio urbano quanto no rural temos esse modelo de escola. O que propomos aqui é a transformação da escola do campo para que ela dialogue com os interesses do povo camponês, e não como os interesses do capital. Para isso, o movimento da Educação do Campo e os movimentos sociais vêm investindo nos princípios da Educação do Campo.

Para transformar a escola capitalista devemos pensar, primeiramente, nas matrizes formativas, fazer alguns questionamentos e refletir sobre os seus objetivos. Como educar com o trabalho? Quais os objetivos formativos que pretendemos trabalhar com nossos estudantes? Que visão de sociedade que queremos construir? Qual o papel da escola nesse movimento?

Se pensarmos bem sobre a lógica do capitalismo, neste trabalho, chegaremos à conclusão de que, de fato, a forma escolar atual não educa. Devemos pensar o trabalho como necessário para o desenvolvimento humano, e não somente para atender aos interesses de uma minoria que detém o poder. O trabalho deve estar sempre colocado em benefício da coletividade. Desejamos que esse trabalho possa despertar, nos leitores, a urgente necessidade de transformar as relações sociais dentro das escolas, das comunidades e da sociedade.

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores e uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultura, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza (CALDART, 2011, p. 64).

O Assentamento Vale da Esperança se organizava de forma que a escola tivesse um papel importante nas lutas da comunidade e a comunidade nas lutas da escola. As lutas não eram separadas, elas se entrelaçavam, pois a escola estava efetivamente envolvida na luta da comunidade, e vice versa. No início da luta pela terra e, conseqüentemente da luta pela educação, os estudantes e a comunidade discutiam outro modelo de agricultura, diferente da lógica do agronegócio. Debatiam a relação do homem com natureza de forma sustentável e respeitosa, discutiam as relações humanas e as questões de gênero, sexualidade, infância, e outras de interesse da comunidade.

O trabalho que foi desenvolvido na comunidade e na escola tinha como lógica formar pessoas para lutar por outra sociedade, composta de lutadores e construtores de sua própria existência, contrapondo-se à ideologia dominante e aos interesses do agronegócio no campo brasileiro. Podemos observar no depoimento do Gavião-carijó.

Outra coisa interessante que procuramos trabalhar foi o conteúdo de acordo com a realidade do aluno, coisas daqui da vivência deles, da lavoura. Vamos falar de estrada, de meio ambiente, de queimada, de erosão. Então assim, essas coisas. Assim da própria organização social que eles têm, de liderança, que tem que se auto organizar, de direitos e deveres. Procurar formar sujeitos críticos (Gavião-carijó).

As matrizes formativas da Educação do Campo surgem na escola do Assentamento Vale da Esperança, a partir do envolvimento da comunidade com a luta do Movimento Sem Terra. As educadoras eram militantes do movimento, participavam da luta pela Educação do Campo no Brasil, e, conseqüentemente, lutavam por uma educação com princípios da Educação do Campo na escola do assentamento.

Quando a escola se propôs a trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade, ela ligou os conteúdos com a vida dos estudantes, com suas produções, com suas lutas sociais e, ao mesmo tempo, formou lutadores críticos que buscavam uma sociedade mais justa.

A proposta da auto-organização parte da superação da relação de poder, por meio dela todos participam das tomadas de decisões e é possível superar o modelo hierárquico praticado pela direção da escola na tomada de decisões de modo

unilateral. O ideal é que as decisões da escola sejam sempre tomadas coletivamente e em prol dos interesses da escola e da comunidade.

Dessa forma, a organização escolar e o trabalho pedagógico estão aproximados à lógica da escola do campo que idealizamos. Portanto, a educação não é só uma prática escolar, mas uma prática social e familiar das relações sociais, da comunidade e de suas lutas. As escolas não só reproduzem suas vivências, mas, também, suas transformações.

Propor um novo modelo de escola tanto para o grupo de professores quanto para as lideranças do MST não foi uma tarefa fácil. O grupo ligado ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Formosa tinha filhos que estudavam na escola e criticavam o modelo escolar vivenciado.

Nesse sentido, tivemos conflitos internos. De um lado, grupos ligados ao MST que já tinham formação política e de luta, cujo objetivo era a transformação da sociedade e da escola. De outro, grupos ligados ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Formosa – GO com objetivo único de conseguir um pedaço de terra para trabalhar e uma escola para a educação de seus filhos.

Porém, esse conflito foi decisivo no ano de 2004, quando uma diretora oriunda da cidade assumiu a escola, pois era apoiada pelas famílias ligadas ao sindicato. Podemos observar no depoimento de Tesoura-do-brejo.

Nesse processo veio às salas anexas e todo processo foi construído junto com a comunidade, tinha uma coordenação no assentamento muito atuante, que nessa parte que era o movimento sem terra era nucleado, tinha um discussão de coordenação de núcleos, outra parte que era ligado ao sindicato não era nucleado, não tínhamos acesso, quem puxava a luta era o movimento sem terra. Outro o pessoal veio depois com muito tempo, mas no início era o pessoal que era ligado ao movimento sem terra, porque o pessoal que era ligado ao sindicato tinha outra forma de trabalhar, íamos fazer a luta e o que vinha, vinha para todo mundo (Tesoura-do-brejo).

A disputa interna do assentamento pela escola se deu entre os interesses de uma escola ligada à pedagogia do Movimento Sem Terra, que tinha suas práticas pedagógicas com os princípios da Educação do Campo, e os do grupo ligado ao Movimento Sindical, que questionava a forma de escola existente no assentamento. Quando, em 2004, uma nova diretoria e professores, apoiados pelo grupo organizado pelo sindicato, assumiu a escola, tendo em vista o interesse da

continuidade da escola tradicional, foi desfeita toda organização pedagógica do grupo anterior.

Essa outra fase da escola do Assentamento Vale da Esperança se deu no período de 2004 a 2011. Já no ano de 2012, a escola tomou outra direção. Pois naquele ano, as pessoas da comunidade assumiram a direção da escola. Essas pessoas que eram egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo foram decisivas na tentativa de retomar o trabalho com as Matrizes Formativas da Educação do Campo.

Podemos observar algumas mudanças na organização pedagógica ocorrida na escola, entre os anos 2012 a 2014, na dissertação de Mestrado Catarina dos Santos Machado, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, cujo estudo discutia uma prática educativa do Colégio Estadual Vale da Esperança.

No Colégio Estadual Vale da Esperança foi possível observar junto aos educandos a execução de tarefas que se aproximam do trabalho como princípio educativo, por não se tratar do trabalho socialmente necessário, mas apenas de uma prática pedagógica estimuladora da aprendizagem. A horta, por exemplo, é um laboratório de pesquisa para os estudantes da LEdoC. Após seu ingresso no curso, as atividades da horta se intensificaram de forma a potencializar seu caráter pedagógico e interdisciplinar (MACHADO, 2014, p. 64).

Com a atuação dos egressos e dos estagiários da LEdoC no Colégio Estadual Vale da Esperança, a escola passou por outra grande transformação. Deixa-se de pensar em uma educação que só reproduz o currículo, a metodologia e a organização pedagógica de uma escola urbana, e passa-se a buscar alternativas para superar aquele modelo de educação. Esses educadores tiveram o esforço de retornar toda a Organização do Trabalho Pedagógico para os princípios da Educação do Campo.

A partir daquele momento, a escola assumiu outra postura diante da educação que se buscava. A comunidade passou a integrar a escola, tendo como espaço formativo não só a escola em si, mas, também, a luta da comunidade. Freitas (2011), ao defender a concepção de Educação do Campo e seus espaços formativos, foi enfático ao afirmar que a educação não está somente na escola, mas está relacionado também ao meio natural e social.

Partindo desse pressuposto, os agentes educativos da escola passaram a entender os objetivos da escola e puseram em prática uma educação voltada aos

interesses da comunidade. Uma escola que discute problemas sociais, que tem em seus pilares o trabalho coletivo, que traz para discussão e para as práticas escolares o Trabalho como Princípio Educativo e que liga os conteúdos escolares com a vivência dos sujeitos ali inseridos. Nesse sentido, podemos destacar a fala de Beija-flor-tesoura.

Uma questão que não consigo esquecer, que participei como professor e que os alunos até hoje comentam, foi a questão ambiental. Esse trabalho que fizemos onde a gente levou os alunos para visitar vários locais, um dos locais era uma lavoura que tem próximo do assentamento, que a gente fala lavoura dos gaúchos, e outro foi na fazenda Maria Ângela que não desmata, então levamos os alunos para ensinar na prática e não só teórico (Beija-flor-tesoura).

Para Beija-flor-tesoura, as práticas educativas não estão somente na sala de aula, mas, também na lavoura, nas florestas, pois, a escola discute as questões ambientais. A escola se organizou e levou os estudantes para visitar uma monocultura de soja próxima ao assentamento, com objetivo de entender questões do agronegócio e apontar como essa produção afeta a vida dos assentados.

Foi debatido com os estudantes, neste trabalho de campo, o uso dos agrotóxicos. Observou-se como esse uso prejudica o rio que passa no assentamento. Discutiu-se a forma como está estruturada a monocultura. A escola propôs uma reflexão de compreender a agricultura familiar e a agroecologia como alternativa mais viável para a produção agrícola.

Uma realidade da atualidade dos assentamentos no município de Formosa, onde o Assentamento Vale da Esperança está inserido, é o avanço do agronegócio, que vem enfraquecendo a luta dos assentados. A escola, trabalhando essa realidade, essa luta, está também trabalhando a atualidade, pois, a luta de desenvolvimento do campo brasileiro é uma característica da realidade local e também da realidade de vários assentamentos no Brasil.

Para Pistrak (2009), a escola deve entender como tarefa o estudo da atualidade, ter o domínio dela e nela penetrar. A atualidade deve estar inserida, de forma organizada, para que a escola entre na atualidade e possa compreendê-la.

Neto (2009) entende a educação sendo parte da totalidade social, e a formação humana, como direito nessa totalidade, não se deve separar da vida social e nem fragmentar seus conteúdos. “Trabalho e cultura, definidos do processo

educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana” (NETO, 2009, p. 31).

Caminhos árduos e necessários para pensar a escola do campo foram trilhados pelos educadores do Colégio Estadual Vale da Esperança. É um grande desafio ter as matrizes pedagógicas da Educação do Campo. Trazer a atualidade para dentro da escola, ter o trabalho como princípio educativo e ter em suas bases pedagógicas o trabalho coletivo, auto-organização dos estudantes, auto-gestão. Podemos destacar a fala de Beija-flor-tesoura quando retrata essa auto-gestão dentro da escola.

Nesse tempo você ficava sem saber quem era funcionário, quem era aluno, quem era professor, quem era diretor. Na verdade todo mundo fazia parte desse processo, era aluno fazendo limpeza, professor, diretor, todo mundo participava. Então chegava lá (na escola) não sabia quem era o diretor, quem era o aluno, só quem conhecia que sabia, quem não conhecia tinha que perguntar (Beija-flor-tesoura).

Podemos notar que a escola não seguia uma hierarquia que conhecemos na escola tradicional, que ensina a subordinação. Os estudantes tiveram grandes responsabilidades de manter a escola em funcionamento. Não eram só os servidores da limpeza que limpavam a escola, não era o servidor da merenda somente que fazia o almoço, todos tinham essa responsabilidade, de gestor, educador(a), estudantes e servidores. Esse trabalho coletivo, de autodireção, fazia parte da estrutura organizacional da escola, quando assumida coletivamente por todos os sujeitos ali envolvidos.

A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se (PISTRAK, 2009, p. 126).

Quando Machado (2014) faz o estudo no Colégio Estadual Vale da Esperança e percebe em suas observações essa organicidade, escreve: “Todos os trabalhos, realizados dentro da escola, envolvendo os estudantes, são coletivos e de forma espontânea, como limpar o pátio da escola, lavar louças, limpar o galpão [...]” (MACHADO, 2014, p. 82).

Essas tarefas desenvolvidas na escola foi uma forma de superar o que a escola estava passando. Vivia-se um modelo hierárquico. A direção controlava toda a escola. Os Professores eram os detentores do conhecimento. Os estudantes não possuíam protagonismo e nem participação. Os servidores da limpeza eram responsáveis por manter a escola limpa. Os servidores da alimentação cuidavam da merenda. Buscamos superar esse modelo, que compreendemos como tradicional, e passamos a propor uma escola viva, com trabalho, com conhecimentos científicos e empíricos, com um coletivo forte, superando a exclusão e a subordinação.

Para Freitas (2011), essas são categorias que orientam a ação da auto-organização com a participação dos estudantes na gestão, no autosserviço, em oficinas desenvolvidas na escola e no próprio trabalho produtivo.

Pistrak (2009) traz a preocupação de preparar as pessoas que conscientemente se relacionam com suas obrigações sociais e que devem compreender as suas necessidades. Isso nos remete a pensar que assumindo o seu trabalho dentro do coletivo, os estudantes possam entender que as tarefas designadas ou escolhidas por eles são importantes para todo o grupo. Além disso, podem perceber que o trabalho não está só no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

Não se pode transformar a escola de dentro da sala de aula apenas, por isso, a gestão escolar e a comunidade se envolveram nessa luta de pensar a escola para a classe trabalhadora, mudando, assim, toda estrutura de organização da escola. Os docentes também tiveram um papel fundamental nessa transformação.

Os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conformam. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-nas (sociedade e cultura a que pertencem), as transformam (FERZNER, 2011, p. 87).

Entender que a formação dos estudantes não se encontra só na escola é primordial, por isso a necessidade de trabalhar com a atualidade e buscar outros agentes formativos para esse processo. Por isso a importância de ligar os conteúdos com a vida, com a cultura, com o trabalho socialmente útil.

Para Xavier (2013), todos precisam protagonizar essa luta, compreender as necessidades da escola do campo para que possa atender às necessidades dos

camponeses. Uma escola voltada aos interesses do trabalhador do campo, e aos dos grandes latifundiários.

A escola deve estar ligada com todos os meios de relações que provocam aprendizado. É na contradição que se aprende o verdadeiro sentido de lutar. A escola não deve fragmentar conteúdo, expulsar a família, ignorar os saberes culturais, isolar-se da comunidade e não ter o trabalho socialmente útil. As relações devem ser suporte para as lutas, forma de superar as contradições, compreender o trabalho como princípio educativo (XAVIER, 2013, p. 49).

Como se pode perceber, a luta pela educação não foi fácil, e é nessa dialética que compreendemos o papel dos educadores do campo, o papel da escola e da comunidade. Entendemos que a educação tem uma tarefa fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, onde a classe trabalhadora seja protagonista de sua própria vida. Como afirma Freitas (2011), a escola do trabalho também é a escola da vida, e é nesse processo de construção que a escola é mais uma agência de formação, como tantas outras.

4.2 – O Trabalho coletivo e o Trabalho como Princípio Educativo.

Vamos tratar, aqui, o Trabalho como Princípio Educativo e o Trabalho Coletivo na escola do Assentamento Vale da Esperança. Para isso, é necessário compreender o histórico da luta pela educação no assentamento e como ela foi pensada no tempo, com qual objetivo e por quem foi pensado o trabalho coletivo e o Trabalho como Princípio Educativo.

Como vimos anteriormente, a luta pela educação no assentamento passou por 3 (três) importantes fases. Uma que foi de 1996 até 2004, outra de 2005 até 2011 e a terceira de 2012 até 2014.

O Trabalho Coletivo e o Trabalho como Princípio Educativo estiveram presentes muito fortemente na primeira fase. Na segunda, deixaram de existir, e, na terceira, houve uma tentativa de retomá-los como matriz formadora na escola do assentamento. Na terceira fase não houve muito avanço devido à organização pedagógica que a escola se encontrava. Vivia-se uma educação totalmente desvinculada da realidade do campo.

Para Gavião-Carijó, o Trabalho Coletivo e o Trabalho Como Princípio educativo estiveram presentes em duas fases da história da luta pela educação no assentamento. Diz ele:

A história foi retomando seu caminho, mas não como era naquela época no princípio até 2004. Então de 2012 pra cá a gente conseguiu retomar a passos lentos, não foi tão rápido assim. Então a gente conseguiu fazer com que os alunos assumissem a sua própria identidade e fizéssemos um trabalho voltado para a realidade deles, dos estudantes, para que ele se sentisse sujeito daquela história (Gavião-carijó).

Podemos destacar, nessa argumentação, que o trabalho esteve presente no primeiro período e se perdeu no segundo, tendo voltado no terceiro período, de forma não tão profunda como no primeiro. Para se pensar no Trabalho Coletivo e no Trabalho como Princípio Educativo, foi necessário trabalhar com os estudantes a identidade camponesa, uma vez que esta foi se esvaindo ao longo do tempo. Os estudantes passaram longo período na escola rural, e, quando a escola passou a trabalhar as matrizes formativas da Educação do Campo, foi necessário fazer um trabalho de identidade camponesa com os estudantes.

Para Ribeiro (2012), a escola, no interior das relações dentro de um sistema econômico capitalista, tem sua finalidade, programas, conteúdos, ou seja, tem toda sua organização voltada para o setor industrial, sua formação para o mercado de trabalho.

Assim, a escola do campo que desliga a vida do camponês dos seus conteúdos, tende a transmitir os ideais dos centros urbanos, perdendo, assim, a identidade com o campo, com a luta camponesa. Isso que ocorreu durante o período de 2004 a 2011.

O depoimento de Gavião-carijó descreve que no período de 2012, para se trabalhar com as matrizes pedagógicas, foi necessário fazer um trabalho de identidade camponesa com os estudantes para que eles se identificassem com a luta do campo, com o trabalho no campo, com a cultura do campo.

Pois, a escola, em um determinado período histórico, desligou a vida dos estudantes camponeses da sua organização escolar e dos conteúdos, contribuindo para acelerar a perda de identidade dos assentados, de ser sujeito do campo. Partindo desse princípio, quando a escola foi assumida pelos educadores e educadoras da comunidade, com a formação em Educação do Campo, foi

necessário fazer um trabalho de identidade, de aceitação, enquanto sujeitos camponeses.

Para Frigotto e Ciavata (2012), a compreensão do Trabalho Como Princípio Educativo parte da visão marxista, da formação humana integral. Nesse sentido, o trabalho faz parte da vida dos sujeitos e precisa ser pensado a partir da escola como educativo.

Segundo Pistrak (2009), o trabalho torna-se educativo quando a escola faz a ligação dos conteúdos com a produção. No caso da Escola Comuna, a ligação foi feita com as fábricas, relacionando os fundamentos do plano de estudos dos grupos de estudantes com o trabalho nas fábricas. Esse autor traz a preocupação de estabelecer essa ligação da escola com a fábrica não para transformar os estudantes em técnicos, mas para desenvolver conhecimentos e hábitos para sua inserção no trabalho de forma consciente na construção da nova sociedade.

De acordo com Freitas (2011), o trabalho é mais que ligar a escola com a produção. Tornar o trabalho educativo é tomar a própria vida, seu modo de produção, suas culturas, sua forma de organização, as relações sociais e a própria luta como princípio educativo.

Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. Reconhecer sua diferença não é atribuir a ela um sentido menor: “os pobrezinhos do campo” justificando, com isso, uma qualidade educacional menor. Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana (FREITAS, 2011, p. 158).

O papel da escola, ao ligar o conteúdo com a vida, tornando assim o Trabalho como Princípio Educativo, não é inventar novas práticas pedagógicas, novos conteúdos, mas, sim, trazer para dentro das práticas pedagógicas e dos conteúdos a vida com os meios naturais e sociais, as lutas, os meios de produção.

Para Tesoura-do-brejo, o trabalho realizado na escola do Assentamento Vale da Esperança tinha uma lógica que era ligada com a realidade, com a comunidade e com a família. A escola era organizada em coordenação, e as pessoas da comunidade e as famílias estavam inseridas no contexto dessas coordenações da escola.

Outro fato relatado por Tesoura-do-brejo, em seu depoimento, foram os espaços educativos da escola que tinham o trabalho como fator principal. A horta escolar, o jardim da escola, a biblioteca, esses espaços eram pedagógicos. Os estudantes cuidavam desses espaços, de toda a parte da produção da horta, da limpeza, do embelezamento da escola e, também, dos livros. Não tinham servidores destinados para estas tarefas, os estudantes que tinham essas responsabilidades.

Trabalhava a solidariedade, nós saímos para ajudar a fazer colheita, arrumar a estrada, que às vezes o ônibus não passava, em vez de ficar esperando que alguém viesse, tínhamos essa discussão do princípio educativo (Tesoura-do-brejo).

A escola se organizava em grupos de trabalho. Esses grupos saíam para realizar colheita, nos lotes dos assentados. Era um trabalho de solidariedade e de compromisso com o próximo. A locomoção dos estudantes para a escola dependia das pontes, que muitas vezes quebravam. Então, a escola organizava mutirões com os estudantes, família e pessoas da comunidade para a reparação das pontes.

Esses trabalhos eram decididos pelo coletivo da escola, nele os estudantes também participaram. Todas as decisões eram tomadas coletivamente, não era uma decisão da direção da escola, e todos os estudantes faziam para obtenção de notas, ou por obrigação.

Todos entendiam esse trabalho como necessidade, como parte da formação dos estudantes. Movia-os o princípio da solidariedade, de fazer parte da manutenção da escola, espaço de participação de todos e todas.

A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura do seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p. 749).

A formação dos estudantes de entender o trabalho não como forma de apropriar-se de um salário, ou seja, receber um pagamento por ele, mas, de entender a necessidade do trabalho como parte da vida. Essa construção pedagógica realizada na escola de ter o trabalho e a solidariedade como parte

fundamental da formação humana nos remete a pensar o papel da escola na comunidade.

É entendido que a escola é o lugar de ensinar as disciplinas de Língua Portuguesa, artes, matemática, e nada tem a ver com o trabalho nas lavouras, na manutenção da horta e do jardim da escola. Para a manutenção da biblioteca, entende-se como responsabilidade de uma bibliotecária, e não dos estudantes. Porém, quando se pensa na escola como o lugar de se trabalhar a formação humana em toda sua dimensão cultural, social, política, a escola vai além de ensinar somente as ciências, ela passa a ter um papel fundamental na construção de sujeitos que buscam outra sociedade.

Entender o trabalho como parte da construção e reconstrução da vida vai além de ter o direito de trabalhar para obter um salário. Perpassa a construção de uma sociedade que olha para o outro como seu companheiro de luta, que precisa ser ajudado e que, em algum momento, irá ajuda-lo.

Portanto, a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto organizam para intervir na construção do mundo. Neste processo, a escola será mais uma agência entre tantas outras. A escola do trabalho é a escola da vida, incluindo aí o trabalho produtivo, quando adequado à idade da criança (FREITAS, 2011, p. 161).

De acordo com Beija-flor-tesoura, todo processo de construção do trabalho como princípio educativo e do trabalho coletivo é debatido entre estudantes, professores, direção, pais e comunidade. Todos os segmentos da escola, a família e a comunidade participavam das tomadas de decisão em relação à escola.

Uma forma pedagógica diferenciada, onde os estudantes participavam, onde os alunos interagiam com o professor e o professor com a direção. E muitos diziam assim: esse negócio que você não sabe quem é professor, quem é diretor, quem é aluno, isso nunca vai dá certo. Aí quando chega ao final e eles dizem assim: que naquele tempo que você participava, os alunos, os professores, todo mundo fazendo junto, você via resultado (Beija-flor-tesoura).

O resultado exposto por Beija-flor-tesoura é a compreensão de que a vida precisa estar dentro da escola, por isso, na sua organização, não devemos separar o trabalho dos conteúdos. Quando a escola passa a relacionar o trabalho com as

práticas educativas, a escola passa a fazer mais sentido para os estudantes, e eles percebem os resultados.

Quando tratamos do trabalho estamos falando do Trabalho como Princípio Educativo e do Trabalho Coletivo, um não está desligado do outro. Quando está fazendo o Trabalho Como Princípio Educativo também está fazendo o Trabalho Coletivo. Podemos destacar esse trabalho também na fala de um estudante que expõe sua opinião em relação às matrizes formativas da Educação do Campo.

Enquanto estudante era bom, porque tínhamos nossas reuniões dentro da sala, nós discutimos, participava, a gente percebia que os estudantes tinham muita vontade para aprender tudo que discutia. Os professores ensinavam, a direção também participava dessa discussão. As pessoas se sentiam mais à vontade para estudar, para debater, para conversar (Quiriquiri).

Para Freitas (2011), a educação deve ser comprometida com a construção de uma nova sociedade. Deve-se formar lutadores pelas transformações sociais, construindo uma sociedade que produz novas relações sociais, e não essas do sistema capitalista que escraviza, aliena e explora.

Quando dizemos que a escola tradicional está a serviço da escola capitalista, estamos nos referindo aos ensinamentos nela contidos. De fato, essa escola ensina a subordinação e a alienação. Ela forma os estudantes para atender aos interesses do capital. Essa escola trabalha para a manutenção, em massa, da hegemonia do capital.

Quando a Escola do Assentamento Vale da Esperança rompe com a forma tradicional, desenvolvendo o Trabalho como Princípio Educativo e o Trabalho Coletivo, relacionando a vida dos estudantes com os conteúdos, trazendo a comunidade para a escola e indo para a comunidade, ela está atendendo aos interesses da classe trabalhadora. Está propondo uma formação humana que negue as relações sociais impostas pelo capital. Está criando outras relações sociais.

Essas relações sociais propostas pela escola do Assentamento Vale da Esperança são relações de solidariedade, compromisso de cuidar do outro, o autosserviço como um processo de sua formação. Assim, a escola lida com práticas contra-hegemônicas e se aproxima da escola do campo.

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver

estratégia epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA E SÁ, 2012, p. 325).

Molina e Sá (2012) explicam que a escola do campo tem o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica que possibilite a formulação e execução de um projeto de educação que se integre à transformação social, e a classe trabalhadora deve ser protagonista dessa luta.

Nesse ideário, podemos observar as práticas pedagógicas da escola do Assentamento Vale da Esperança e refletir como foi proposta a educação naquela comunidade. Quem ali se propôs a fazer essa educação foi à classe trabalhadora. Buscava-se ter a educação como precursora da formação humana para pensar na transformação social, ou seja, formar lutadores.

Entendemos que essa proposta de educação construída no Assentamento Vale da Esperança de aproximar da Escola do Campo, de ter em suas matrizes formativas a proposta da Educação do Campo, fez diferença na vida das pessoas que ali participavam.

Para Alma de gato, as matrizes formativas como o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes e trabalho coletivo foram essenciais para a formação dos estudantes e para suas próprias formações, enquanto professoras.

Tudo partia dos alunos, cada um tinha um grupo: tinha o grupo da segurança, o grupo do trabalho como limpeza, tinha o grupo da disciplina. Então cada aluno se encaixava em um grupo. Aquele grupo que ele estava ele trabalhava. Não foi fácil no início (Alma de gato).

Os grupos divididos por setor de trabalho, citados por Alma de gato, foi uma forma de se organizar o trabalho na escola e de propiciar auto-organização dos estudantes. Destacamos, ainda, a importância da auto-gestão dos estudantes, nesse espaço, cada grupo tinha um estudante que coordenava.

Para Molina e Sá (2012), as práticas educativas da escola do campo têm por objetivo oportunizar a ligação da formação escolar com a formação para a vida. Dimensões como a lógica do trabalho e a organização coletiva, defendidas pelas

autoras, puderam ser registradas nas falas das pessoas que participaram da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança.

Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central (MOLINA E SÁ, 2012, p.329).

Aqueles que pensavam a educação no Assentamento Vale da Esperança, pensavam-na em uma educação voltada para a classe trabalhadora do campo, ou seja, voltado para o trabalho. Almejava-se superar as relações sociais pregadas pelo capital, de subordinação e exclusão, e buscar vários espaços e tempos pedagógicos que se relacionassem diretamente com as lutas camponesas. Nesse sentido, falamos Sanhaça-cinzeno.

Então eu lembro que tinha autogestão, tinha auto-organização dos alunos, tinha organização das tarefas que eles participavam, do trabalho, a divisão de tarefas ou trabalho era essencial, tinha o princípio mesmo educativo. Cada aluno tinha um pedaço de horta para cuidar, terminando de estudar tinha que limpar a sala. Toda essa questão de organizar mesmo, questão de embelezamento. Todas as sextas-feiras a coordenação dos estudantes se reuniam para levantar o ponto de pauta e levar para a coordenação da escola, para a CPP. Esses pontos eram discutidos com o conselho escolar, com os representantes dos alunos e com os representantes do acampamento (Sanhaça-cinzeno).

Pela forma da organização dos estudantes e pela divisão do trabalho por eles executado, podemos inferir que a proposta trabalhada muito se aproxima da proposta da Educação do Campo. Uma educação voltada para emancipação humana, que busca superar o modelo de produzir relações humanas no capitalismo. De fato, o trabalho aí explicitado tem sua parte pedagógica e educativa.

Partimos do pressuposto do trabalho socialmente útil e buscamos, também, a compreensão do trabalho como manutenção da coletividade. Para o capitalismo, o trabalho vem da exploração daqueles que detém os meios de produção sob os que detém a força de trabalho. Na Educação do Campo, o trabalho é para todos, sem exceção. Para isso, quem tem a função coordenar, em algum momento, será coordenado, e, para os que são coordenados, em algum momento irão coordenar.

Para a escola ter o trabalho como princípio educativo, é necessário que os conteúdos estejam dialogando com a vida dos estudantes. A escola precisa

trabalhar com atualidade, com as lutas da comunidade na qual está inserida, com a luta da classe trabalhadora do campo, com a luta da classe trabalhadora da cidade, com a luta dos movimentos sociais do campo e da cidade.

4.3 – interdisciplinaridade: conteúdo ligado com a vida.

Para falar da interdisciplinaridade, devemos destacar a sua função no processo formativo. Apontamos a importância de se trabalhar de forma que os estudantes sejam levados à compreensão do todo, e não de partes, de forma fragmentada, como vimos no currículo da escola tradicional.

As disciplinas divididas em caixinhas não alteram a forma de olhar para a disciplina e relacioná-la com o mundo dos estudantes. Essa forma de pensar os conteúdos por disciplinas, separadas, só reforça a função da escola atual, que é fragmentar o conhecimento.

A interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo e não como um conjunto de procedimentos a ser seguido. A busca pela superação da fragmentação, de olhar para a realidade como uma totalidade, formada por diferentes dimensões que se interpenetram, é um objetivo nunca plenamente atingido (RODRIGUES, 2011, p.109).

A realidade da escola atual é ensinar, ou não, a língua portuguesa, matemática, ciências, história, enfim, todas as disciplinas que conhecemos, de forma que uma exclui a outra, ou seja, elas não dialogam. Contrário a isso, a interdisciplinaridade tem com o objetivo superar essa forma de ensino. Importante frisar que a interdisciplinaridade não exclui a disciplina, mas, propõe outra maneira de ensiná-la.

Pensando nisso, as práticas educacionais, nesse processo de luta, proporcionavam aos educadores que eles trabalhassem de forma que os conteúdos e as disciplinas dialogassem entre si. Desta maneira, a proposta era trazer o conhecimento que os estudantes adquiriram na família, na comunidade, no processo de construção política, cultural e social, para dialogar de forma sistemática com os conteúdos da escola.

Esses conteúdos fazem parte de uma disciplina, porém, não são isolados apenas em uma determinada disciplina, eles dialogam entre si. Essa forma de perceber o ensino traz o processo de aprendizagem, um olhar para a realidade dos

estudantes, ou seja, os conteúdos devem fazer sentido para eles e que possam usá-los para transformar sua realidade.

Podemos notar que as disciplinas separadas não fazem parte de um conjunto de aprendizagem significativa. E, para separar a vida dos estudantes da escola, são vários os elementos constitutivos. Um desses elementos é a fragmentação das disciplinas e a exclusão dos conteúdos da vida dos estudantes. De acordo com Gavião-carijó, esse processo não foi diferente na escola do assentamento.

Primeiro cercaram a escola, colocaram muro, colocaram um portão, ficava tudo fechado. Então os pais não tinham acesso a entrar pra dentro da escola, a não ser nos dias de reunião, que às vezes raramente acontecia.

Vem o currículo, primeiro, você tem que trabalhar aquele currículo obrigatório do início até o final do ano, e no final do ano como forma de punir ou de fiscalizar se você trabalhou mesmo, eles mandam uma prova chamada prova Brasil ou prova SAEGO, ou avaliação diagnóstica. Eles mudam o nome, muda a forma, mas a receita é a mesma. E então, qual o conteúdo que eles cobram nessa prova? O mesmo conteúdo que eles passaram pra gente trabalhar, ou seja, é uma forma fiscalizar pra você não ter autonomia, de você trabalhar aquilo que você acredita, de modificar aquele conteúdo, de trabalhar outras coisas que é mais importante, que vale para a formação do estudante (Gavião-carijó).

Podemos destacar alguns elementos que são impostos pela escola. Primeiro, a escola é fechada para comunidade, com isso, os pais não têm acesso. Excluindo os pais e a comunidade, fica fácil manipular os estudantes. Segundo, existe fortemente um processo de fiscalização, ou seja, os professores não podem trabalhar outros conteúdos, somente o que são impostos pelo sistema educacional.

Devemos entender melhor esse controle feito pelo sistema educacional. São selecionados os conteúdos que os interessam, depois, forçam a escola a ensinar esses conteúdos. Para ter certeza que a escola não está sendo desobediente, eles mandam as avaliações externas para fiscalizar a escola.

Como podemos ver no capítulo anterior, a escola do assentamento Vale da Esperança passou por três períodos importantes, e, em dois desses, ela tentou superar a organização da forma escolar imposta pelo capital. A organização do trabalho pedagógico, nesses dois períodos, foi semelhante em seus objetivos. Primeiro, buscava-se trazer a vida dos estudantes para a escola, ou seja, relacionar os conteúdos com as práticas sociais, culturais e políticas dos estudantes. Segundo,

almejava-se trabalhar as ciências para que possa ser uma ferramenta para a transformação da sua realidade, e, dessa maneira, não separar o pensamento e a cognição do trabalho prático.

O trabalho pedagógico da escola com o conhecimento deve ser organizado, pois, de modo a permitir que a vida real impulse os estudos, o trabalho científico, o que supõe a articulação teoria e prática (perspectiva da práxis) e o aprendizado de como isso se faz concretamente, diante de processos vivos e exigentes de soluções reais: por essa razão é fundamental que se estabeleça o vínculo do estudo com o trabalho, com processos de organização coletiva, com lutas sociais (CALDART, 2011, p. 80).

Neste sentido, duas realidades se chocaram. De um lado, uma escola preocupada com a formação dos sujeitos do campo e suas várias dimensões. Do outro, uma escola que tinha como função minimamente instruir para os interesses do capital. Ao ser perguntado sobre esse processo de luta pela educação, Bentivizinho relata:

Uma história muito triste, porque desde 96 batalhamos para conseguir a escola. Não foi fácil quem participou dessa luta da conquista da história da escola sabe. Ficamos uma semana acampados em frente à prefeitura para conseguir primeiramente o barracão que era extensão de Santa Rosa, mas tudo bem, dentro do assentamento a gente mandava, ficamos uma semana debaixo de chuva e sol acampado em frente à prefeitura para conquistar essa escola pra que hoje vir e pegar uma vassoura e varrer como se não tivesse acontecido nada. Muito triste quando a gente tinha a escola voltada para nossa realidade. Agora não, agora a pessoa chega fala praticamente diz o que você tem que fazer, pega um currículo, só seguem isso, não pode ir além (Bentivizinho).

Podemos identificar neste relato, que a luta pela educação foi travada com o objetivo de ter uma escola dentro do assentamento. Os assentados não queriam qualquer escola, queriam uma escola que fizesse sentido para a vida dos sujeitos do campo, uma escola que tivesse a pedagogia do Movimento Sem Terra, uma proposta da Educação do Campo.

Em 2004, quando uma diretora com seu grupo chegou à escola do assentamento, ignoraram todo o processo constituído pela luta dos assentados. A escola passou a atender aos interesses, não da comunidade, mas sim, do capital.

Todo o trabalho de relacionar o conteúdo com a vida, de trabalhar a partir da interdisciplinaridade foi desmontado. A escola passou a fragmentar as disciplinas,

excluir a vida. Os conteúdos passaram a não fazer tanto sentido, como antes acontecia. Mas, a luta pela educação não findou aí. A comunidade passou a assumir e tentar resgatar todo o trabalho que era feito antes. Podemos destacar na fala de Beija-flor-tesoura.

Teve um tempo que o professor chegava, falava que tinha sua disciplina, dava aula e ia embora. E aí a gente pegar a escola nesse fundo e conseguir fazer da escola uma ligação familiar, de aluno, professor, pai, direção. Acho que é um dos maiores, foi conseguir isso. Imagina hoje a cabeça de um aluno, acostumado viver no largado, faz o que faz e pronto. Passa e não sabe nem de onde tirou a nota. Você ensinar e os alunos saberem o que aprendeu. Eu tive a nota e saber de onde tirou. Eles tinham essa participação toda, geral, de quando pegou o trabalho até finalizar e souber que teve a nota (Beija-flor-tesoura).

Quando o conteúdo não faz sentido para a vida dos estudantes, o seu resultado não tem significado. Como na escola tradicional, que o resultado final é a nota, ou seja, os números, os estudantes são classificados com um número de 1 a 10. Beija-flor-tesoura cita que quando a escola passou a assumir a formação dos estudantes com objetivo não de classificar, mas de formar para a vida, o resultado passou a fazer sentido. Os estudantes passaram a compreender a escola ligada com a vida.

Para ligar a vida com a escola, é preciso entender o papel das disciplinas e dos conteúdos. Se a vida é complexa, podemos dizer que a interdisciplinaridade também o é. Separar o conhecimento científico do conhecimento empírico é, de fato, separar a vida da escola. Assim, a escola não se conecta com a vida ao seu redor. Ela se fecha no muro que a cerca e nas salas de aula, que mais parecem uma prisão.

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa (MACHADO, 2014, p.88).

Mais uma vez, quero ressaltar que, de forma alguma, devemos excluir as disciplinas, ou ensinar somente o conhecimento empírico, ignorando o conhecimento científico. Pelo contrário, as disciplinas e o conhecimento empírico são importantes,

devemos buscar mais conhecimento científico e nos apropriar deles para compreender o mundo em que vivemos.

Esse mundo ao qual me refiro é o das contradições, do trabalho, da cultura, da religião, da história, da geografia, da luta. Assim, faz-se necessário ligar os conteúdos com esse mundo. A escola atual rompe com o mundo da vida, apaga sua história, suas lutas, suas culturas, suas religiões. É preciso reconectar essa escola.

Na escola é preciso destacar a importância dos conteúdos, das didáticas de ensino, mas não em si mesmos e sim a serviço de uma escolha pedagógica radical: qual conteúdo e qual didática para ajudar no processo de humanização dos educandos, ou seja, é preciso trocar conteúdos vencidos” por “conhecimentos vivos”. O conhecimento escolar quando desistoricizado fica despolitizado, desculturalizado, deixa de ser conhecimento no sentido mais amplo deste termo, por que não serve para compreender a realidade e nela intervir. E uma das formas de historicizar o conhecimento escolar, torná-lo vivo, é vincular a escolha dos conteúdos ao mundo do trabalho (não do mercado de trabalho/emprego) e sua necessária relação com o mundo da cultura e, em nossa perspectiva, também ao mundo da luta social (CALDART, 2011, p. 21).

A escola do assentamento Vale da Esperança buscou conectar/reconectar a escola com a vida. Aproximou os conteúdos escolares dos conteúdos que não se ensinam na escola, mas se aprendem nas relações sociais, na luta, no trabalho. Podemos entender isso melhor no depoimento de Tesoura do Brejo.

Nós fazíamos assim, pegava o currículo, fazia uma escolha na listagem de conteúdo, nós procurávamos o que estava mais diretamente ligada a nossa realidade, ao campo. Pegava tema como agricultura e nós fazíamos um debate de todo esse processo da agricultura. A luta pela terra no Brasil, então nós fazíamos de acordo com o que perpassa toda a história nas humanas, e incluía o processo atual que nós estávamos vivendo, aí me lembro bem os debates que era aflorado, eram os transgênicos, o processo de Reforma Agrária que nessa época estava bem efervescente nessa conjuntura, então, esses eram os currículos e a partir daí produziu texto, fazia peça teatral (Tesoura do brejo).

Podemos destacar o lugar do conteúdo no currículo. O lugar dele não é mais nem menos importante, é no campo da compreensão de mundo. A escola buscou se aproximar mais da vida dos sujeitos do campo. E a forma de ensinar os conteúdos não foi fragmentar disciplinarmente, mas de forma interdisciplinar, usando as artes, a língua portuguesa, a matemática, a ciência, enfim, todas as disciplinas. Essas na qual o seu papel é dialogar entre si e com a vida.

O primeiro princípio é que, antes de tudo, a interdisciplinaridade implica a adoção de uma atitude, uma postura de diálogo permanente, dos educadores em relação às demais ciências/disciplinas. É a substituição de um agir e pensar sozinho por um pensar intersubjetivo, coletivo, que se constitui o grande desafio na lógica de trabalho docente que predomina hoje.

O segundo princípio está relacionado com a necessidade de superação da concepção dominante de conhecimento. Não basta reunir professores com tempo para o trabalho interdisciplinar se a concepção de interdisciplinaridade é de soma ou justaposição dos campos disciplinares. O ponto nodal é qual concepção de conhecimento e de método de produzi-lo, organizá-lo e socializa-lo. O esforço da interdisciplinaridade não vale em si mesmo: ele se justifica pelo objetivo que temos de que a escola ajude os educandos a conhecer a realidade (CALDART, 2011, p. 33).

Esses dois princípios que Caldart traz para o diálogo apontam a necessidade de compreender a interdisciplinaridade como um processo de construção do conhecimento, de mudança de atitudes, de produção do conhecimento de forma coletiva, de superação da fragmentação para pensar no todo, e não somente nas partes. A fragmentação não contribui para o desvelamento da realidade e nem para a identificação das contradições, tampouco para a sua superação. Porém, a interdisciplinaridade, de forma conexa com a realidade, ou seja, ligada com a vida, contribui para formação dos estudantes em suas várias dimensões (cognitiva, social, emocional, religiosa etc.). Quando questionados sobre os conteúdos da escola do assentamento Vale da Esperança, Beija-flor-tesoura nos esclarece o modo que conectava o currículo com a vida.

Um currículo assim que tem essa ideia de uma educação diferenciada, a gente sempre buscou um currículo da realidade do estudante, não um currículo que faz diferente dos que eles estão vivenciando. Vamos trabalhar o que está no currículo, mas dentro da nossa realidade. Nós conseguimos fazer essa mudança dentro do currículo da educação (Beija-flor-tesoura).

Era praticamente tudo ligado ao nosso cotidiano. Se fomos fazer uma conta às vezes a gente pegava e levava uma roça para fazer a conta, eu fiz uma barragem aqui, e foi para dentro da sala de aula para fazer as contas para saber quantos m³ de água iam na barragem. Então de certa forma era baseado mais nessas questões. Discutimos sobre o Cerrado, sobre os frutos do Cerrado, alimentação que podia extrair do cerrado (Quiriquiri).

Tinha o currículo ligado com a vida, a gente trabalhava uns conteúdos do currículo do estado, outros não, a gente trabalhava

realidade dos alunos. Se a gente queria dar aula de geografia, trabalhava era a terra, tinha a horta. Trabalhava o mundo deles pra depois ir pra sala de aula, isso não quer dizer que estava fora da grade, estava na grade, então a gente tinha autonomia para trabalhar com eles do jeito que a gente queria. Era no jardim, na horta (alma de gato).

Tinha um currículo direcionado junto com os assentados, com conselho da escola, sentavam junto com o presidente da associação, junto com a coordenação, na época não era presidente, e sim coordenação. Então eu lembro que tinha autogestão, tinha auto-organização dos alunos, os alunos se organizavam. E tinha organização das tarefas que participavam do trabalho, a divisão de tarefa ou trabalho era essencial (Sanhaça-cinzeno).

Não tinha um currículo isolado. Nós trabalhávamos baseado com a vida do camponês, até então, a gente trabalhava porque era um o currículo mais voltado para a Educação do Campo mesmo. A gente trabalhava baseado com a vida do camponês, com as necessidades dos alunos e assim por diante (Bentivizinho).

Podemos observar, nesses depoimentos, que o currículo da escola esteve conectado com a vida dos sujeitos do campo. Para o grupo de educadores e educadoras, a educação não estava presente só na escola, a formação dos estudantes perpassava por outros agentes formativos. A escola estava próxima da vida, e a vida próxima da escola.

Educação é mais do que escola. Na construção do projeto histórico que defendemos é preciso trabalhar para instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que seja concretamente sustentável (CALDART, 2011, p. 19).

Quando os educadores e as educadoras da escola do assentamento assumiram a formação dos sujeitos do campo para a vida, não os fizeram de forma aleatória. O objetivo era claro, a escola que buscou construir foi fundada na luta, no trabalho, na cultura, ligou os conteúdos com a vida, como podemos ver no depoimento de Gavião-carijó.

Outra coisa interessante que a gente procura trabalhar, os conteúdos de acordo com a realidade do aluno, coisas daqui da vivência dele, da lavoura. Vamos falar de estrada, de Meio Ambiente, de queimada, de erosão, então assim, essas coisas. Assim da própria organização social que eles têm, de liderança, que tem que se auto-organizar, de

direitos e deveres. Procurar formar sujeitos críticos, né. E é por aí, eles vão acreditar que é por aí que a gente lançou a sementinha, e com isso a gente não tá formando o cidadão só para o mercado de trabalho, mas para a vida (Gavião-carijó).

Neste sentido, os conteúdos escolares estiveram sempre dialogando uns com os outros e com a vida dos estudantes. Entendemos esse processo de construção como interdisciplinaridade. Por essa razão, foi importante entender a interdisciplinaridade e saber conduzi-la para a formação de construtores do futuro. Apontamos a necessidade de pensar no diálogo das disciplinas para compreender a vida e suas contradições e formar uma visão de mundo como lutadores que buscam a transformação social.

Essa aproximação da escola com a comunidade é de suma importância para compreender que não é só na escola que se aprende. Não é só na sala de aula que se produz conhecimento, mas em todas as relações sociais existentes. Produz-se conhecimento na luta, no trabalho, na produção de cultura. Entender isso é fundamental para a construção e consolidação da interdisciplinaridade na escola.

O descentrar a escola da sala de aula e especificamente do ensino, pois a escola toda, sua organização, seu ambiente, suas relações sociais, é que devem ser pensadas com intencionalidade educativa. Isso requer descentrar o estudo dos tempos de aula, pensar as formas de aproximação da escola com o trabalho (seja o que acontece ou pode acontecer dentro da escola, seja do entorno da escola), repensar as formas de organização e de gestão da escola e o envolvimento dos estudantes nesses processos (CALDART, 2011, p. 47).

Os educadores e educadoras da escola do assentamento Vale da Esperança, em determinado momento, entenderam que os espaços formativos vão além das salas de aula. Momentos como místicas, teatro, reuniões também fizeram parte do processo educativo. Quando a escola superou a organização de se pensar aulas somente dentro da sala e foi além dos muros da escola, passou a entender a realidade, pois, estava relacionando os conteúdos com a vida. Podemos observar na fala de Sovi e alma de gato, quando perguntadas sobre o processo de aprendizagem ligando os conteúdos com a realidade:

De início era organizada da seguinte forma, a participação da escola junto com a comunidade na coordenação, a coordenação também

participava junto com o planejamento, ajudando no planejamento, ajudando no processo da escola (Sovi).

Com certeza trazia um aprendizado, porque era ligado a realidade do aluno, como a escola não era uma coisa por gaveta, para trabalhar matemática e pronto. Primeiro se ele colhesse saco de arroz, a gente calculava quantidade, peso, medida, usava os conteúdos. A gente ia buscar a realidade do aluno para trabalhar. O português podia ser trabalhado com história e geografia. Nosso planejamento era coletivo, ele não era individual, você tinha um planejamento semanal, diário, semestral e anual. Só que tinha que estar interligado entre todas as matérias (Alma de gato).

A forma de se trabalhar ligando as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade, a partir da realidade dos estudantes, de fato, faz mais sentido para o processo de aprendizagem. A mística, um elemento pedagógico do Movimento Sem Terra, foi muito usada pelos educadores da escola do Assentamento Vale da Esperança como parte do aprendizado dos estudantes.

A gente tinha as místicas como princípio formativo, mas como Utopia de luta, de resistência. O próprio modo do MST se organizar, a gente se baseado nisso, em grupo, em sala de aula, na coordenação. Então cada sala tinha 5 ou 6 coordenadores, desses coordenadores que os representantes que fazia parte da CPP dentro da escola, a gente tinha e trazia essa experiência do próprio trabalho, por exemplo, de trabalhar na escola sem agrotóxico, com plantas medicinais, com toda essa vivência que a gente vivia lá fora, a gente trazer pra dentro da escola (Sanhaça-cinzeno).

Então a gente podia colocar a bandeira, fazer as místicas na sala de aula. Todos os elementos até então, era voltada para educação do campo, e então a gente estudava muito essa questão da terra, essa questão da quantidade de terra, quantidade do milho, essas coisas mais voltado mesmo para a nossa realidade (Bentivizinho).

Neste sentido, podemos notar que teve o processo de auto-organização dos estudantes em setores, instância de decisões nas quais os estudantes também faziam parte, assim, os elementos da Educação do Campo estiveram presentes. Todos esses elementos dialogavam de alguma forma com os conteúdos. Assim, o aprendizado não estava focado só no cognitivo, mas na própria organização.

O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivenciam,

e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importante quanto a própria educação escolar (CALDART, 2011, p. 46).

A escola tem a tarefa de educar para a vida. Nesse sentido, deve-se ensinar as ciências que são propostas a se organizarem coletivamente, a compreender o mundo para então poder modificá-lo. Formar lutadores e construtores de sua própria história, de uma sociedade mais igualitária, menos excludente. Para isso, a escola deve assumir o papel de formadora, levando em consideração que não é só a escola que forma, mas todas as relações sociais existentes.

Uma proposta onde a gente acredita é poder formar sujeitos críticos, em sujeitos que são capazes de questionar, de lutar e conseguir até mudar sua própria história (Gavião-carijó).

Podemos notar no depoimento de Gavião-carijó que a escola deve, em sua concepção, formar sujeitos capazes de entender e transformar sua realidade, formar sujeitos lutadores e transformadores. Esse é o papel que a escola deve assumir. E, para isso, o Movimento da Educação do Campo contribuiu bastante para a construção de uma escola do campo no Assentamento Vale da Esperança.

Essa educação voltada para os interesses da classe trabalhadora do campo esteve diretamente ligada ao movimento pela Educação do Campo no Brasil. Os seminários, os encontros e os debates que constituíam a luta pela Educação do Campo no âmbito nacional foram significativos para se pensar na transformação da forma escolar no assentamento. Os educadores da escola do Assentamento Vale da Esperança participavam e traziam para a realidade do chão da escola o que se pensava para as escolas do campo no Movimento da Educação do Campo.

Então éramos bem alimentados pela discussão pela Educação do Campo, tinha congresso, tinha encontros, então as pessoas dos núcleos da Educação do Campo, chegavam com ideias, com compromisso de ir colocando em prática. Nós estudamos os cadernos que vinham da Educação do Campo, as diretrizes, todo esse material que o Movimento sem terra que sempre teve em mãos e publicava (Tesoura do Brejo).

Como podemos identificar no depoimento da Tesoura do Brejo, as discussões da luta pela educação dos povos camponeses alimentavam as práticas

pedagógicas das educadoras do Assentamento Vale da Esperança. Nota-se que a transformação da forma escolar não se dá de forma isolada, ela perpassa pelas relações sociais no conjunto da sociedade.

Pensar a educação voltada para os interesses da classe trabalhadora do campo é pensar outra construção do currículo, mudando as relações sociais dentro da escola e da comunidade. Nessa nova escola, as relações sociais se constituirão pelo trabalho coletivo, pela auto-organização, pelo trabalho como princípio educativo e pela ligação da vida com a comunidade.

O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivenciam, e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importante quanto a própria educação escolar (CALDART, 2011, p. 46).

Portanto, as relações sociais na luta pela educação do Assentamento Vale da Esperança foram fundamentais. Houve a participação do Movimento Sem Terra, das famílias, da comunidade, dos estudantes e dos educadores. Todos pensaram coletivamente na educação que queriam para sua comunidade. Além disso, existiu a participação dos debates da Educação do Campo e do curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

5 – CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

O principal objetivo desse estudo é compreender a luta pela educação do Assentamento Vale da Esperança entre o período de 1996 e 2014. Como as matrizes formativas da Educação do Campo estiveram presentes para a consolidação das práticas pedagógicas, voltadas para os interesses da classe trabalhadora do campo. A investigação nos proporcionou um olhar sobre essa prática à luz da teoria. Assim, podemos destacar os elementos fundadores na construção da escola do campo, tais como: auto-organização dos estudantes, o trabalho como princípio educativo, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade na perspectiva de aproximar os conteúdos da vida dos sujeitos camponeses.

As entrevistas e a roda de conversas possibilitaram para os participantes, uma reflexão sobre o papel da escola, de como avançaram em determinados momentos na construção da escola do campo. A reflexão se deu em razão da luta pela educação. Os sujeitos que participaram dessa luta tinham um modelo ideal de escola que lhes interessavam. Aquele modelo de escola imposto pelo capital, não servia para esses sujeitos. Assim, foi preciso transformar essa escola, colocando-a nos princípios da Educação do Campo.

Caminhar pelo campo da pesquisa, registrando a intenção dos sujeitos em contribuir e seus anseios em participar desse registro da história da luta pela educação no assentamento me permitiram algumas reflexões: a) a luta não foi fácil, o lema do Movimento Sem Terra “lutar e resistir” esteve presente nas ações desses sujeitos; b) transformar a forma escolar imposta passava do campo teórico para a prática, e foi perceptível o quão complexo isso foi; c) os anseios de que a luta não acabou, cada sujeito da pesquisa lembrava seu envolvimento no coletivo e buscava compreender que é preciso continuar lutando.

A luta passa pela dialética de avançar, e, em alguns momentos retroceder, entretanto, sempre na perspectiva da Educação do Campo. Muitos foram os desafios encontrados na luta, mas, todos esses desafios serviram de aprendizagem. Algumas reflexões e considerações podem ser apresentadas, ainda, para a transformação da forma escolar atual.

Ao aprofundar em alguns elementos que contribuíram para esse processo da transformação do modelo escolar, como a perspectiva da transição da escola rural para a escola do campo, foi possível notar grandes avanços, alguns limites e possibilidades no processo de transformação da escola. Os anseios expostos pelos sujeitos da pesquisa, em compreender a escola que temos e avançar na escola que queremos se tornou o pilar da luta pela educação.

Os elementos da Educação do Campo presentes na escola do Assentamento Vale da Esperança, nos faz refletir que o caminho para a transformação do modelo escolar é possível, quando assumida por toda a coletividade envolvida. Ao esclarecer o objeto da pesquisa, foi possível notar o engajamento de um coletivo participativo que teve em suas bases a luta o Movimento Social e a efetiva percepção do tipo de sociedade que deverá ser construída com o objetivo direcionado para a transformação social.

Nesse sentido, a análise dos conteúdos apoiou-se nas categorias utilizadas para a realização da pesquisa, tais como: o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo, e interdisciplinaridade. A luta pela educação no assentamento foi constituída junto com a luta pela Educação do Campo no Brasil. Podemos observar que essas categorias estiveram presentes em suas práticas pedagógicas, pensadas e executadas pela escola do assentamento.

Podemos, aqui, destacar os fundamentos da pesquisa enquanto qualitativa, que nos direcionou um olhar mais profundo da realidade. Levou-nos a compreender, além do que estava posto no chão das lutas. Registrar a história através das entrevistas, da roda de conversas e analisar à luz da teoria, trouxe vários elementos que foi proposto ao estudo de forma concisa e coerente com o que foi demandado da pesquisa.

Os sujeitos lutaram para ter educação, para ter escola dentro da comunidade. Essa luta não parou quando tiveram acesso à escola, ela continua a partir do momento em que a comunidade organizada busca outro modelo de educação, ou seja, uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo.

A organização escolar se deu pelo trabalho coletivo, onde não só os educadores e a gestão escolar estiveram envolvidos, como percebemos nas escolas de modo geral, o trabalho coletivo se deu com a participação do movimento social, pais, lideranças comunitárias, estudantes, educadores e gestão.

Esse coletivo se propôs a mudar a estrutura da escola, primeiramente inseriu o trabalho dentro da escola, começou pelo autosserviço, indo para o trabalho produtivo, pelo mutirão, enfim, tendo o trabalho socialmente útil. Para Pistrak (2009), o trabalho socialmente útil pode ser entendido de várias formas tais como: autosserviço; oficinas; trabalho produtivo; entre outros. Esses são elementos da ligação dos processos educativos com a vida.

A escola inserindo o trabalho proporcionou para o coletivo, uma olhar diferenciado para as práticas pedagógicas. Inseriu a auto-organização dos estudantes e a interdisciplinaridade, dessa forma, ligando a vida com os conteúdos. Os conteúdos devem fazer sentido para a vida dos sujeitos, no caso das escolas do campo, as ciências devem dá base teórica pra o trabalho no campo.

Em determinado momento, a escola do Assentamento Vale da Esperança acreditou que era possível ter uma escola que esteja dialogando com a vida dos sujeitos, trazendo o trabalho e inserindo-os nos conteúdos. Quando a escola propõe a realização de mutirões nos lotes da comunidade, tendo dentro da escola a auto-organização para debater que tipo de educação os estudantes querem, o trabalho na horta, no jardim, na limpeza geral, isso é o trabalho e, tudo isso, está inserido dentro do processo pedagógico.

Para Freitas (2011), o campo tem sua singularidade, sua cultura, sua forma de trabalho, e a escola no campo não deve ter a mesma forma da escola urbana. É nesse sentido que a escola do Assentamento Vale da Esperança deve trilhar, compreendendo essa especificidade que existiu para aproximar a educação à vida no campo.

Outra grande contribuição para esse processo pedagógico foi a luta da Educação do Campo, os educadores se embasaram teoricamente das atividades proposta nos seminários e congressos e as aplicavam na escola. Assim, a transformação da forma escolar estava sendo desenvolvida.

No período em que o Estado retira da a gestão dos sujeitos do campo, ou seja, da comunidade, foi uma forma de interromper o trabalho que vinha sendo desenvolvido, porém, houve resistência e luta. As lutas não se perpetuaram por

muito tempo, pois, com retirada dos educadores, com o cercamento da escola para impedir que a comunidade participasse do seu dia-a-dia, foram fatores que enfraqueceram a luta da comunidade pelo modelo de escola que buscavam. Porém, esse período durou sete anos, e logo, a comunidade assumiu novamente a escola.

A escola sendo assumida pelos sujeitos da comunidade passou a retomar o trabalho que fora realizado no início. Portanto, nesse período não foi tão simples, pois iniciaram com a tentativa de aproximar a comunidade à escola e os conteúdos com a vida dos sujeitos.

No caso da experiência pesquisada, a transformação da forma escolar se deu pelo trabalho coletivo, o envolvimento da comunidade e dos estudantes e com a luta dos educadores. Com isso, foi possível fazer a ligação dos conteúdos com a vida dos estudantes, pelo trabalho socialmente útil e pela auto-organização dos estudantes.

Durante a trajetória da pesquisa foi possível compreender os elementos da Educação do Campo, esses que possibilitam a transição da escola rural para a escola do campo. Essa nova proposta de educação, valorizando a vida dos estudantes, suas culturas, superando as relações sociais estabelecidas pelo capitalismo, possibilitou, em partes dessa história, uma escola voltada para a classe trabalhadora do campo. Foram vários os desafios e entraves nesta luta, superando todos os paradigmas impostas pelo sistema educacional, mesmo assim, os sujeitos envolvidos, como os estudantes, os educadores e toda a comunidade acreditaram nessa educação transformadora, que forma pessoas para lutarem por uma transformação social efetiva e duradoura.

Para que essa prática educacional fosse possível na escola do Assentamento Vale da Esperança, os educadores sempre estiveram engajados na luta pela Educação do Campo, vivenciando a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Outro fato primordial que podemos destacar na pesquisa, foi o envolvimento dos estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esses estudantes estiveram presentes fortemente na escola no período de 2008 a 2014. A Pedagogia da Alternância, característica do próprio curso, possibilitou que os estudantes fizessem suas inserções na escola, contribuindo assim para a mudança do modelo escolar.

A pesquisa mostrou que é possível transformar a forma escolar, saindo de escola rural para uma escola do campo. Para que isso possa acontecer é necessário

aproximar a escola com a comunidade, com os movimentos sociais do campo e ter a formação docente com ênfase em Educação do Campo, seja na graduação ou na formação continuada de professores. Não se pode pensar na escola do campo, sem o campo, sem cultura, sem produção e sem pessoas engajada nesse movimento.

No entanto, nos dias atuais temos vivenciado um período de grande retrocesso na educação. Frigotto (2016) aborda algumas reflexões sobre a preocupação que o Brasil passa com a educação. Essa forma de desqualificar a educação pública para então justificar a privatização.

Tão preocupante ou mais, tem sido o processo de desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica, pois o mundo privado é o mundo do negócio. Esta desqualificação não foi inocente, pelo contrário, abriu o caminho para a gestão privada ou com critérios privados da escola pública mediante institutos privados, organizações sociais, etc (FRIGOTTO, 2016).

Para Freitas (2012), o movimento pela privatização da educação, têm três importantes elementos de responsabilização da educação pública: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensa e sanções. Retrata ainda, essa recompensa e sanções ao sentido lógico da meritocracia, desqualificando ainda mais a educação pública, afim de, justificar a privatização.

Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da *privatização*. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação (FREITAS. 2012. p. 386).

Conclui-se que a luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, teve em sua materialidade, em certos momentos um avanço e em outros, um retrocesso. É nessa dialética que a história foi se formando, mostrando assim, para a comunidade e para os sujeitos que é possível continuar lutando por uma escola que seja para atender as necessidades e aos interesses dos camponeses.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBERTI, Verana. **Manual de História Oral**. Ed. FGV. 2004.

ALENTEJANO, Paulo. **Questão Agrária e Agroecologia no século XXI**. In: MOLINA, M.C et all (orgs) Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014. (23-57)

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Vozes; Petrópolis, RJ. 2012

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. In: CFESS: ABEPSS (org.). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. 1º edição. Brasília: CFESS, 2009, v.1, p. 323-340.

BRUNO, R.- **Movimento Sou Agro: marketing, hábitos e estratégias de poder do agronegócio**. 36º Encontro Anual da ANPOCS. Gt 16- Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. Fortaleza/CE, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. et. al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 257-265

_____. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área**. In: CALDART, R. S. et. al (Orgs). Caminhos para transformação da Escola. São Paulo: Expressão Popular, 2011. pp. 127-144

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, F. DE A.; CARVALHO, H.M. **Campesinato**. In: Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (113-120)

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa, pesquisa quantitativa, qualitativa e método Misto**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A. 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Acampamento**. In: CALDART, R. S. et. al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 21-25.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na Escola do Campo e Formação de Professores: qual o lugar do trabalho coletivo**. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FETZNER, Andreia Rosana. **Ciclos e democratização do conhecimento escolar**. In: CALDART, R. S. et. al (Orgs). Caminhos para transformação da Escola. São Paulo: Expressão Popular, 2011. pp. 87-100

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L. **A Nova Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 28. N. 100. São Paulo. Campinas. CEDES.2007. p. 1203-1230.

_____. **A reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº68, dezembro 99.

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.**

Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33 n. 119, p.379-404, abril.-jun, 2012.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

_____. **Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 1 n. 1 São Paulo. Campinas. Cortez. CEDES.2003. p. 1095-1154.

_____. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.**

In: Escola Comuna. Pistrack (Orgs). 1ª ed: São Paulo: Expressão Popular, 2009 (09-101).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”:** imposição da mordaca aos educadores. Revista Espaço Acadêmico. Ano XVI. São Paulo, 17 dez 2016.

Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/> . Acesso em 10 de janeiro de 2017.

GASKELL, G. BAUER, M.W. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBUR, Dominique M. TONÁ, Nilciney. **Agroecologia.** In: Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (Orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (57-65)

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L.S. – **Agronegócio.** In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (79-94)

LEITE, Sergio Pereira. **Assentamento Rural.** In: CALDART, R. S. et. al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 108-112.

MENDONÇA, S.R. **Estado.** In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012 (347-353)

MICHELOTTI, Fernando. **Resistência Camponesa e Agroecologia**. In. MOLINA, M.C et all (orgs) Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014. (60-87)

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís M. – **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo**. In: Molina, M. C., Laís M. (Orgs). Registro e Reflexões a partir das Experiências – piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (35-62)

_____. **Escola do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012,p. 259-267.

MOLINA, Mônica C. **Políticas Públicas**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (Orgs.) Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012 (585-594)

NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In: Educação do Campo desafios para a formação de professores. Antunes- Rocha, M. I. Martins S. A. A. (Orgs). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (25-37).

PISTRAK, Moisey M. (org). **A Escola-Comuna**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2009.

PRONKO, M; FONTES, V. **Hegemonia**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012 (389-395)

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: RIBEIRO, M. et al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 293-298

SILVA, K. A.C.P.C. **Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: Um debate com Gramsci**. In: Avaliação de Políticas Públicas de Educação. Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (orgs). Brasília. Faculdade de Educação. Liber Livro. 2012.p. 262-350.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Educação do Campo e (des)interesse escolar dos estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança/Formosa/Goiás.** monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada.

- 1) Processo histórico da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança.
 - Como se deu a luta pela educação no período de acampamento? Houve participação de algum movimento social e/ou comunidade? Como foi essa participação?
 - Quais os conflitos e resistência encontraram na luta pela educação?
 - Houve participação dos estudantes nesse processo de luta? Como isso se deu?
 - Houve alguma relação pedagógica do envolvimento desses estudantes?
- 2) Matrizes formativas.
 - Quais eram as matrizes formativas que norteavam esse processo de luta?
 - O que vocês entendem sobre o Trabalho como Princípio educativo?
 - Como o currículo era trabalhado nesse período?
 - O que se ensinava além do currículo?
- 3) Gestão escolar. Período de 1996-2014
 - Como era a gestão nesse período? Era processo eleitoral?
 - Quais os conflitos encontrados nas gestões, durante esse período?
 - Como as matrizes formativas com a perspectiva da Educação do Campo estava presente no período de 1996 à 2014?

4) Corpo docente.

- Como era composto o corpo docente no período de 1996 à 2014?
- As decisões eram tomadas coletivamente?
- Como era a relação dos professores com a gestão, com o corpo discente e com a comunidade?
- Como os professores incorporavam as matrizes formativas: o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo, em suas aulas?
- Quais os desafios encontrados pelos professores? Como eles lidavam com esses desafios?

5) Currículo escolar.

- Como as matrizes formativas: auto-organização, Trabalho como princípio educativo, auto-gestão, interdisciplinaridade, estavam presentes no currículo?

6) Corpo Discente.

- Os estudantes participavam das tomadas de decisão dentro da escola?
- Como os estudantes entendiam as matrizes formativas em seu processo pedagógico na formação deles?
- Quais os desafios que os estudantes encontravam nessa luta pela educação no assentamento?

7) Comunidade.

- Como era a relação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade?
- Até que período essa relação comunidade/escola ocorreu?
- Quais conflitos existiram nessa relação comunidade/escola?
- Como a escola trabalhava os conflitos da comunidade?

8) Parceiros.

- Quais os parceiros da escola nesse período?
- Como eram essas parcerias?
- Qual influência esses parceiros exercia na escola?

9) Avaliação geral.

- Quais os avanços ocorridos no período de 1996 à 2014, nesse processo de luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança?
- Quais os maiores desafios nesse período?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da roda de conversa.

- 1) Como foi a luta pela educação desde 1996 até 2014? Quais foram os maiores desafios encontrados?
- 2) Como foi a relação da comunidade com a escola neste período?
- 3) Como a Educação do Campo estava presente?
- 4) Quais as matrizes pedagógicas da Educação do Campo eram trabalhadas na escola?
- 5) Quais os avanços e os conflitos estiveram presentes na luta pela educação no assentamento?

ANEXOS

ANEXO – A

Parte da entrevista com Gavião - Carijó

Quais são essas matrizes que a educação do campo que tomou? cita exemplos de práticas pedagógicas em Educação do Campo?

Em 2014 a gente fez uma reunião com os alunos onde fizemos uma discussão para que eles criassem o grêmio estudantil, que eles também começassem a participar das tomadas de decisões da escola. Uma outra coisa que a gente colocou também a custa de muita discussão, foi a horta da escola, então conseguimos conquistar trabalhar, produzir na própria escola. Então todos os alimentos que eram produzidos lá, era para alimentação da escola, para o próprio lanche deles. Teve uma época atrás que faltava muito lanche, e não havia prestação de conta, então muito desses alunos ficavam sem o que comer, mas aí, lá em 2012 as coisas começaram a se alinhar. Outra coisa também interessante é o trabalho de grupo, a gente conseguiu que eles exercem trabalhos de grupos, nesse caso o professor é mediador e não detentor do conhecimento, servia pra orientar, para provocar discussões. Outra coisa também que eles faziam bastante, era os mutirões, os alunos participaram dos mutirões da escola, tinha um prazer até em participar dos mutirões, auto-

organização dos alunos, onde eles se reuniam, cada um tem o seu coordenador de turma, então ele discute e levava os pontos para a coordenação, trazer de volta, então a direção da escola não ficava de um lado e os alunos do outro, era todo mundo fazendo discussões e tomar boas decisões coletivamente. Outra coisa que eles faziam também era participar dos dias de limpeza da escola, as próprias limpezas da sala eram eles que organizavam. Outra coisa que a gente conseguiu acabar também foi às carteiras em fila, onde um sentava atrás do outro, então hoje, os alunos não gostam muito, difícil quando eles chegam na escola e eles já arruma a sala do jeito que a gente acredita que é pra ser em forma de círculo. Eles não gostam muito de fila hoje. Outra coisa interessante que a gente procura trabalhar, os conteúdos de acordo com a realidade do aluno, coisas daqui da vivência dele, da lavoura. Vamos falar de estrada, de Meio Ambiente, de queimada, de erosão, então assim, essas coisas. Assim da própria organização social que eles têm, de liderança, que tem que se auto-organizar, de direitos e deveres. Procurar formar sujeitos críticos. E é por aí, eles vão acreditar que é por aí que a gente lançou a sementinha, e com isso a gente não tá formando o cidadão só para o mercado de trabalho, mas para a vida.

Nesse período você falou da relação da comunidade da escola de 96 a 2004 e 2004 pra cá, como era a relação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade?

De 2004 a 2012 ficou um pouco parado, as famílias não participavam muito porque eles não tinha direito, não tinha participação das tomadas de decisões, então as ordens que vinham de lá, era pra ser assim que funcionasse. Até tentaram remontar, tentaram se organizar, mas aí, as coisas não deram certo. Eles falavam que era eles que mandavam, eles de lá da secretaria de educação. Eles que mandavam então não adiantava você lutar muito, até insistiu mas não muito longe. De 2012 pra cá, após muita reclamação, também com passar do tempo as pessoas foram se dando conta que aquilo que veio de fora não era um mar de rosas, essas pessoas pediram muito por professores capacitados, e aí a gente perguntava: qual é o conceito de professor capacitado que as pessoas têm? Gente de fora, então na visão deles são professores capacitados, era gente que possivelmente tinha uma faculdade. Só que esse período ocorreram de 2004 até 2012, vieram professores de

formação específica, mas nenhum era concursado. A grande maioria não tinha compromisso, chegava na terça e voltava na quinta, faltava muita aula, muitos professores iam embora. Então assim muitas vezes ficava meses sem aula de determinadas matérias. E aí os pais foram se dando conta com os próprios alunos também, foram se dando conta, que as coisas não eram daquele jeito que eles achavam que seria, aí começaram a correr atrás de novo, começaram a reclamar, começaram a ir na rádio, a ir na secretária de educação, até que resolveram tirar a diretora e levar ela de volta pra cidade e colocar a coordenadora que antes tinha começado um trabalho aqui desde 96. Ela voltando pra escola, os seus alunos entre eles o coordenador, seu braço direito, conseguiram dar um rumo na reorganização da escola, não foi tão fácil assim primeiro ano foi bem difícil, foi em 2012, 2013 e 2014. A gente já conseguiu dar um adiantamento no processo. Já conseguimos organizar e fazer com que as coisas retomasse em novos rumos. E aí a comunidade começou a participar de novo, começou a buscar a melhoria em relação à infraestrutura da escola, apesar das coisas não ser tão fácil assim vem com muita dificuldade. E aí a gente aprendeu a se virar com o que a gente tinha, a dar valor que a gente tinha aqui por perto, fomos tentando fazer a educação do jeito que a gente acreditava, mas buscando as coisas que tinha aqui, mas nem sempre o que a gente ia buscar lá fora em que conseguirá trazer.

Quais foram os maiores conflitos?

Um deles era deixar a comunidade fora das tomadas de decisões. Então a comunidade não participava, muitas vezes os pais não tinha acesso à escola. Primeiro cercaram a escola, colocaram muro, colocaram um portão, ficavam tudo fechado. Então os pais não tinham acesso a entrar pra dentro da escola, a não ser nos dias de reunião, que às vezes raramente acontecia. E quando tinha uma reunião, era só falar de resultados, de mais resultados, de provas, de comportamento de alunos, e não do que serviam para edificar para construir essa relação, para consolidar e fortalecer essa luta, para buscar melhorias. Então não tinha isso, então os pais pararam, perderam o gosto de participar de reunião, perdeu gosto de ir para a escola, perderam o gosto de participar da luta, por buscar melhoria para a escola. Então as coisas meio que ficaram a desejar, ficaram no meio do caminho. Aí começa a retomada em 2012, que foram com pessoas da

comunidade, as coisas começaram a tomar um novo rumo, as pessoas começaram a se reunir de novo, começaram a participar da organização da escola, de buscar, de lutar por melhorias e até participava das reuniões do Conselho Escolar, do conselho de classe, das reuniões. As pessoas começaram a participar, começaram a olhar a escola com outros olhos novamente. Então as coisas começaram a voltar, vamos dizer assim novamente.

ANEXO B

Parte da entrevista com Tesoura do brejo.

Como se deu a luta pela educação no período do acampamento?

A luta se dava ligada a um objetivo a uma necessidade, manter as crianças no acampamento, então o setor de educação ligada ao Movimento Sem Terra, organizou junto à comunidade para reivindicar o direito à educação. Foi até a sede do município, a secretária era Argentina Martins, e reivindicamos uma escola no assentamento. Foi negado, por que alegaram que estávamos ilegais. Tinha que ter autorização do dono da terra. A partir desse momento, continuamos reivindicando, por que tinha que ter uma escola no local, que estava na legislação, que os alunos tinham que estudar próximo. O mais próximo foi a 7 km do acampamento, depois de muita luta conseguiu uma escola no assentamento. Mas não foi tão simples, depois de muita luta de ocupação, não foi tão simples, foi demorado. Ocupamos a fazenda em julho de 96 e a escola veio no final do ano de 96 para dentro do acampamento.

Durante esse período foi um período de reivindicação de discussão de encaminhamento de proposta.

Nesse período os alunos estudaram onde?

Tiveram que sair. Numa escola próximo na fazenda água doce. E a comunidade se organizou para fazer a merenda, pois a escola tinha poucos alunos. Atendia os filhos dos fazendeiros das fazendas vizinhas. Como a professora era aquela professora que fazia o lanche, fazia tudo, e com o aumento de aluno, a comunidade teve que se organizar para fazer um trabalho voluntário, para fazer o lanche e limpar a escola. Quando a escola foi para dentro do acampamento, a professora continuou, era fazendo o lanche até contratar outro pessoal.

A aceitação da professora para receber os alunos foi tranquila?

Não foi tranquilo não, por que primeiro a professora não queria, por que era filhos de sem terra. Então não foi um processo tranquilo. O pessoal da prefeitura questionava e dizia por que filho de sem terra tinha que estudar? Para puxar a enxada não precisava estudar. Então o conceito que tinha era esse. E ai, nem a prefeitura não aceitava, nem a professora não aceita, era um processo assim de extrema divergência. Não queria aceitar esse direito, dos alunos terem esse direito. Com o passar do tempo, com as professoras do acampamento a situação foi outra.

Você falou que teve várias ocupações na prefeitura, quem participava dessas ocupações?

As famílias, as crianças e os professores que grande parte era do acampamento.

Teve algo pedagógico, nessa luta, das crianças irem ocupar a prefeitura?

Sim, na última vez que estivemos lá, foi em 99 que era para construção do prédio definitivo, pois já tinha passado da transição do acampamento para o assentamento.

Foi para reivindicar estrada, transporte. Tinha aluno que vinha 12 km de bicicleta, então fomos reivindicar transporte, carteira todo equipamento da escola. Então tivemos que ocupar a prefeitura e trabalhamos lá Praça Rui Barbosa (*fica em frente a prefeitura*), ai levamos quadro negro, algumas carteiras que conseguimos com doação, que conseguimos quando construímos o barracão, que foi construído pela comunidade, a comunidade que bancou para que começassem as aulas.

Nesse período os alunos foram, ministramos aula. E essa aula foi diferenciada, que foi sobre a cidadania, né. O direito de estudar onde estiver.

No assentamento como era o processo pedagógico da escola? Quem eram os professores? Como que eles trabalhavam?

Veio à discussão que ai em 1996 conseguimos a primeira fase do Ensino Fundamental, que ficou dividido em 2 grupos, um aqui nessa parte e outra lá na sede, que ficaram duas professoras que também eram acampadas. Em 1999 veio a segunda fase do Ensino Fundamental, que ai tinha uma quantidade de alunos e teve outra demanda de outros professores por área, e de infraestrutura por que tínhamos uma casa que dividia em 2 salas, e precisávamos de mais salas por que era outro grupo.

Ai essas salas ficou anexas ao Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa, que fica 100 km daqui, e ai a comunidade resolveu construir um barracão com duas salas e uma secretaria. E a cantina funcionava em um quarto da casa onde funcionava a primeira fase do Ensino Fundamental que era multiseriada, de manhã a professora trabalhava, não lembro exatamente qual a série, de manhã o 1º ao 3º ano e a tarde era a 4º e 5º ano que na época era seriada. Nesse processo veio as salas anexas e todo processo foi construído junto com a comunidade, tinha uma coordenação no assentamento muito atuante, que nessa parte que era o movimento sem terra era nucleado, tinha um discurso de coordenação de núcleos, outra parte que era ligado ao sindicato não era nucleado, não tínhamos acesso, quem puxava a luta era o movimento sem terra. Outro o pessoal veio depois com muito tempo, mas no início era o pessoal que era ligado ao movimento sem terra, por que o pessoal que era ligado ao sindicato tinha outra forma de trabalhar, nós fazíamos a luta e o que vinha,

vinha para todo mundo. Então nesse primeiro momento, nós tivemos que ir atrás de professor e disse que não tinha, ai como ninguém podia vim para cá, o pessoal do estado, já imaginou vim morar lá no sem terra, ninguém queria né, então os filhos de assentados que foram candidatos, os de Ensino Médio serviam para ser professores. Ai teve um processo de formação que muitos saíram para fazer o curso no Mato Grosso, que tinha magistério, onde era de férias, onde podia trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e foi assim no processo do curso de formação que as pessoas foram se formando e foram se forjando professores na luta. Que temos até hoje professores que eram dessa época.

E como era a organização pedagógica nesse período?

Nos sempre fomos organizados em um coletivo. Ai como tinha uma diversidade, assim, era bem diferenciado o conhecimento de cada um, então nós procurávamos fazer um nivelamento no coletivo. Então, todo mundo dava opinião em todas as disciplinas, mas tentando construir algo coletivo, não era você que era responsável por essa, como era só a segunda fase do Ensino Fundamental, não tinha o Ensino Médio ainda na época, então era mais fácil fazer esse processo. Então, ai, todo mundo dava opinião, nós construía as aulas juntos, mas já dividido, as humanas, as exatas, as linguagens, então nós sempre procurava trabalhar juntos, pessoal das humanas sentava planejava junto, os das exatas planejava juntos, os das linguagens planejava juntos, então era um grupo pequeno, mas um grupo na militância mesmo, não tinha uma formação na área, mas eles tinham uma formação no Ensino Médio, e ia fazendo. Foi esse período de 1999 até 2004, mais ou menos. Ai depois foi quando, veio a escola, o Colégio Estadual Vale da Esperança, ai veio uma outra estrutura, que já veio uma diretora da cidade, que trouxe seu grupo. Foi quando acirrou aquela, a disputa de ideias, né? Do que se tinha construído, por que nós tínhamos toda uma estrutura de organização, nós tinha uma lógica de escola diferente, ai veio a escola quando a diretora vem com seu pessoal, então eles trouxeram a lógica de escola deles, que era uma escola que ia está no campo. Era uma escola que ia ser. Não vamos lá, resolver, vamos lá trabalhar, lá no sem terra, pronto, então a lógica era totalmente desvinculada da realidade, tínhamos uma lógica que era ligada com a realidade, trabalhava com a comunidade, os pais participavam, a coordenação do assentamento tinha vínculo direto na escola,

participava mesmo que eles não tinha grandes linhas, mas estavam ali apoiando, estava sendo feito, os alunos participavam, davam opinião, tínhamos as reuniões de equipe, né? Então foram duas lógicas que se chocaram. Aí foi quando deu problema, eu sai da escola, um grupo saiu da escola, foi quando o Estado, enfim assumiu a escola.

E não teve conflito para aceitar a diretora de fora?

Teve, foi a época do conflito, né? Porque, os alunos resistiram, as famílias resistiram, mas o Estado chegou e ficou, pronto, é o Estado. Fomos na regional de ensino várias vezes, dizer que não era daquele jeito, mas para eles era aquilo e pronto, acabou. Então teve um conflito, teve muitas mobilizações. E ai onde os interesses muitas vezes sobrepôs sobre os que não tinham formação, foi aonde as pessoas que vinham de fora que começaram construir junto com o pessoal do sindicato que não tinha noção do que estávamos fazendo, por que para eles tinham que ter uma escola ali, não tinha importância da proposta, se o que estava construindo, tinha que ter uma escola. Mas já que veio uma escola, com professor formado, um professor de fora, então era de repente era melhor do que os próprios que já estavam ali construindo uma proposta, foi ai onde criou um grande conflito. Ficou um divisor de água na escola, de 1996 a 2004 e de 2004 até hoje né?

Como era o trabalho como princípio educativo nesse período de 96 a 2004?

Tinha o trabalho como princípio educativo a auto-organização?

Tinha. Olha, nós tínhamos a horta, tínhamos o jardim da escola, tínhamos a organização de biblioteca, mesmo sem ter estrutura, nós conseguimos livros e organizava no canto da sala, tínhamos as equipes um pouco direcionava as atividades que ia ter no ano letivo. Então era focado nesse princípio, não tinha muita estrutura, mas assim, o que existia o que poderia ser feito era feito naquele espaço, trabalhava a solidariedade, nós saíamos para ajudar, colher, fazer colheita e tal, arrumar estrada, que às vezes o ônibus não passava, em vez de ficar esperando que alguém viesse, íamos e fazíamos. Então tinha essa discussão de princípio educativo que os meninos participavam, todo mundo dava sua opinião, né? E tinha assembleia onde fechava tudo, a proposta do grupo que vinha dos coletivos, né?

Então quando chegou o grupo que veio da cidade, então isso foi acabando. Por que chegou uma diretora que veio para dá direção à escola. Então, o grupo que estava foi saindo, e também virou um conflito entre esse grupo de alunos que estavam acostumados com esse jeito de participar, de discutir de colocar opinião né? Então houve um conflito com outro grupo que chegou, que não precisavam, davam opinião, era entrar para sala e copiar o que o professor mandasse e tal, então houve o conflito em 2004.

As matrizes pedagógicas da escola, você fala da auto-organização dos estudantes, o trabalho como principio educativo, a interdisciplinaridade, por área do conhecimento. E o currículo? O conteúdo em si? Era ligado com a vida? De que forma era ligado com a vida? E como eram trabalhados? Nos mutirões que você cita? Eram trabalhados em conjunto ou era trabalhado separados?

Não! Era tudo junto. Nós fazíamos assim, pegava o currículo, fazia uma escolha na listagem de conteúdo, nós procurávamos o que estava mais estavam diretamente ligada a nossa realidade, ao campo. Pegava tema como agricultura e nós fazíamos um debate de todo esse processo da agricultura. A luta pela terra no Brasil, então nós fazíamos de acordo com o que perpassava toda a história nas humanas, e incluía o processo atual que nós estávamos vivendo, ai me lembro bem os debates que era aflorado, era os transgênicos, o processo de Reforma Agrária que nessa época estava bem efervescente nessa conjuntura, então, esses era os currículos e a partir daí você produzia texto, fazia peça teatral. Uma coisa engraçada, nós fomos denunciados por que tinha teatro na escola, não podia ter teatro na escola. Então a subsecretaria teve que vim na escola para dizer para um grupo de alunos, que eram oposição, por que eles não conseguiam aceitar essa escola, que eles diziam que nessa escola só discutia política e religião, ai eles tiveram que trazer a subsecretaria. Ai ela disse, que a escola tinha que ter teatro, tinha que ter arte. Não era tudo mundo, era umas duas que conseguiam convencer outros que não podia fazer teatro.

O que estávamos fazendo, incomodava, até o jeito de colocar as carteiras. Nós sempre trabalhamos em círculo, ai nunca vi uma escola que sentava desse jeito,

então eu era questionada direto, onde tinha escola que aluno dava opinião. Então sempre fazíamos uma listagem de conteúdos e ia discutindo, entre nós do coletivo, e o do coletivo não fazia parte só os professores não, eram todos que estavam ligados na escola, convidava o pessoal da coordenação para vim participar, por que estávamos construindo, uma proposta que estávamos construindo, né? Era uma escola que tinha uma estrutura diferente, de se apresentar, tínhamos uma diálogo colocado, né? Por mais que ainda tinha uns resquícios que sempre tem, que o Estado está colocado que todo mundo tinha que... Mesmo que fazia fora, mas tinha que na medida em que colocar dentro das regras. Então conseguíamos, por que a diretora ficava longe, né? Ai nós levamos as papeladas que elas queriam do jeito que tinha que ser. Mas as aulas, nós fazíamos da nossa maneira, como todos nossos sonhos, nossa inquietude que deveria ser uma escola diferente, né? Então essa escola era questionada, por que não era uma mera escola que chegava lá, colocava um atrás do outro e passava o conteúdo, não, nós inquietávamos, fazíamos pesquisa na comunidade, questionávamos algumas coisas na comunidade, então para muitos não era tranquilo, era uma escola diferente, né? Então quem já viu alguém sair, um grupo de alunos pegar uma rua e sair nas casas sair com questionário pesquisando, perguntando as pessoas. Isso não era aula, não era considerado como uma aula.

Então ninguém conseguia provar que fazíamos dessa forma, se queria nota, tinha a nota ali, isso mais o jeito de fazer era diferente né?

ANEXO C

Parte da entrevista feita com Beija-flor-tesoura

Como era as questões pedagógicas, tinha um trabalho como princípio educativo, tinha a interdisciplinaridade, se o currículo era ligado com a vida dos estudantes, ou era uma coisa separada?

Esse foi um problema, na época o MST tinha uma forma de trabalhar na educação, uma forma diferenciada que atende os assentados, os acampados. Claro que na época o prefeito não se atentava muito com essa questão de atender povo sem terra, e ainda mais uma forma que já vinha sido trabalhada dentro do movimento. Antes já atendia a EJA dentro do acampamento né? Já tinha essa metodologia, aí os professores, a maioria eram os acampados mesmo, e esses professores já trabalhavam dentro desse método do MST e foi à dificuldade, que a gente trabalhava para atender a demanda e o objetivo de outra forma diferenciada, então teve essa dificuldade, principalmente nessa parte pedagógica. Foi a barreira mais

violenta que a gente encontrou, e até hoje a gente encontra isso, não é diferente de antes.

E como era o trabalho como princípio educativo?

Na verdade, na época como aluno, eu sentia a vontade de fazer parte daquele processo, não era um processo da coordenação falar e a gente obedecer, a gente fazia parte desse processo, a gente opinava, uma forma que os alunos tinha opinião, tinha palavra dessa forma de educar, não era aquele pacote que era isso aqui e os alunos tinha que engolir. Os alunos podia falar, podia discutir, participar das reuniões, era uma forma que o aluno tem vez na parte pedagógica. Não era um coisa que os professores sentam, decidem e os alunos obedecem, não, os alunos também participava.

Dentro do movimento se trabalhava com mística, com teatro, tinha na escola?

Tinha! Principalmente isso. Por que as dificuldade que a gente encontrava era isso. Como é que um aluno vai aprender com teatro? Com mística? Participando do concurso do movimento. O aluno opinar de que forma ele queria se atendido.

Isso se deu até hoje? Ou isso rompe em algum momento?

Esse processo enquanto a gente tinha uma direção que na época era Maria Santana, a gente tinha essa opção, a gente tinha esse processo de trabalho. Ai depois houve todo um processo que a gente tinha construído, ai tirou Santana e colocou uma mulher na direção que era até cozinheira para dismantelar esse processo pedagógico que a gente tinha. Claro aí mudou tudo, a escola, a gente viu ela no fundo. Ai passou tempo retomou a nossa metodologia de novo, retomou com outra diretora. A direção passou para outro diretor que continuou com essa

metodologia e a gente tentando voltar aquele tempo que os alunos tinha vez, que a escola era voltada para os assentados.

Como que retoma essa organização pedagógica na escola?

Ai já começou retomar um pouco diferenciada, por que no início os alunos eram filhos de acampados, então era bem mais fácil de trabalhar. Agora com esse retorno conseguimos adaptar bastante. Hoje eles falam muito que sentem falta de ir para campo, de participar, eles faziam escola, eles faziam educação. Não o professor fazer e eles obedecem, hoje eu como professor, os vejo falar muito, comentar isso que sente falta daquela escola que eles participavam que eles faziam.

Nesse período teve o trabalho como princípio educativo?

Acredito que sim, se esse trabalho não tivesse como princípio educativo os alunos não estavam sentindo falta, por que até hoje você for vê a educação do campo, muitos de nossos alunos que fazem o curso da educação do campo, eles conseguem alcançar, consegue fazer. Não segue quem não quer, mas que eles conseguem ser selecionado eles conseguem, então a gente vê que eles conseguem. Nisso a escola ganhou muitos prêmios, eu mesmo já fui muito com os alunos para Goiânia nas conferencias ambiental, nisso muitos alunos nossos foram participar, sempre nossa escola estava dentro. Única escola que participava e chegava até o final era nossa escola. Então podíamos vê que o trabalho de princípio educativo, funcionava e funciona, então não é todo mundo que consegue fazer essa forma de educar né?

Cita exemplo do trabalho como princípio educativo que ocorreu na escola?

Um que eu não consigo esquecer que eu participei como professor e com os alunos que até hoje comenta. Foi a questão que a gente debateu muito a questão ambiental, esse trabalho onde a gente levou os alunos para visitar vários locais, um dos locais era uma lavoura que tem próximo do assentamento, que a gente fala lavoura dos gaúchos, e outro foi na fazenda Maria Ângela que não desmata, então levamos os alunos para ensinar na prática e não só teórico. Uma forma que acho

excelente e também a questão da nossa horta, que os alunos tem a vontade de trabalhar que eles vê produzir, uma forma que vejo pedagógico que colocamos os alunos para fazer, que eles sentem parte daquilo.

Nesse tempo você ficava sem saber quem era funcionário, quem era aluno, quem era professor, quem era diretor. Na verdade todo mundo fazia parte desse processo, era aluno fazendo limpeza, professor, diretor, todo mundo participava, então chegava lá você não sabia quem era diretor, quem era aluno, ai ficava dividido, ai tinha que perguntar para saber, só quem sabe mesmo, por que, quem não conhece ficava perdido lá dentro.

E o currículo era ligado com a vida do estudante?

Isso desde inicio tinha essa dificuldade né? Um currículo assim que tem essa ideia de uma educação diferenciada, a gente sempre buscou um currículo da realidade do estudante, não um currículo que faz diferente dos que eles estão vivenciando né. Muitas vezes vinham um currículo, mas os diretores diziam que podia seguir isso aqui, mas dentro da realidade dos estudantes né?. Vamos trabalhar o que está no currículo, mas dentro da nossa realidade. Nós conseguimos fazer essa mudança dentro do currículo da educação.

E a relação da comunidade com a escola e da escola como a comunidade?

A gente encontra essa barreira entre família e escola. Por que as vezes as famílias acham que a escola é obrigada a tudo aos seus filhos. E nesse período a gente conseguiu muitas participação dos pais, no entanto os pais iam para limpeza da escola, participava das reuniões. Aqueles que não participavam, a gente ia atrás, quando não ia professor ia diretor, ligava. Tinha uma forma de fazer com que os pais participavam, com isso a gente conseguia levar os pais para dentro da escola.

As tomadas de decisões eram imposta ou era decidida coletivamente?

Mesmo processo que existia entre os alunos, professores e direção, existia com os pais também. Tinha essa ligação com os pais, alunos, professores e direção. As

decisões não eram uma coisa assim, chegou da secretaria e isso nós temos que fazer isso, não! Essas decisões eram levada para as reuniões dos professores, de alunos, decidíamos entre os professores e isso era levado para os alunos também. Não era uma coisa que a gente tinha que engolir não. Passava de um por um até chegar o ponto que interessa para nós e para os alunos e para escola.

A disciplina era cada professor dava a sua ou tinha conversa entre as disciplinas?

Tinha uma conversa entre as disciplinas, era tranquilo em relação isso. Eram conjuntas, interdisciplinar. A gente fazia por área né? As exatas e as humanas. Essas aulas eram com todas as turmas, tinha as exatas e nas outras turmas com as humanas e a gente ia trocando. Então era aula bem tranquila e assim, essa questão importante que teve na nossa escola, foi época que houve envolvimento de droga dentro da escola, onde a gente procurava as autoridades responsáveis e cada um falava uma coisa e a gente ficava sem saber aonde ir para resolver a solução. E na época, isso em 2014, juntou todo esses órgãos responsáveis e fez uma reunião com pai, aluno e todo mundo junto e falar a verdade, resolveu muito esse problema que tínhamos com droga dentro da escola.

Os estudantes tinham costume de se auto-organizar ou eles só faziam o que era proposto para eles?

A escola era aberta, os alunos as vezes tinha coisas que eles pensavam, queriam ter, vamos dizer uma festa, eles pensavam, eles mesmo faziam projetos, a direção e os professores faziam mas mudanças necessárias, eram aberto, eles participavam, eles faziam os projetos deles e a escola dentro de um princípio educativo a escola atendia.

Dentro desse período como você vê os maiores avanços de 1996 a 2014?

Teve um tempo que o professor chegava, falava que minha disciplina era essa, dava aula e ia embora e pronto. E aí a gente pegar a escola nesse fundo e conseguir fazer da escola uma ligação familiar, de aluno, professor, pai, direção, acho que é

um dos avanços maior que a gente teve, foi conseguir isso. Imagina hoje a cabeça de um aluno, acostumado viver no largado, faz o que faz e pronto, passa e não sabe nem de onde acha nota e hoje você fazer isso e eles saber, já todo processo, falar passei, saber como conseguiu chegar na nota, então isso é dos avanços maiores que a gente tem. Você ensinar e os alunos saberem o que aprendeu. Eu tive a nota e saber de onde tirou. Não aquela nota que vem e eles nem sabe, só sabe que passou. Eles tinham essa participação toda, geral, de quando pegou o trabalho até finalizar e souber que teve a nota.

Nesse período, quais foram os maiores conflitos e contradições existente?

Essas contradições. Foi essa forma pedagógica diferenciada, onde os alunos participavam, onde os alunos interagiam com o professor e professor com direção. E muitos diziam assim, que já ouvi falar. A esse negócio que você não sabe quem é professor, quem é diretor, quem é aluno, isso nunca vai dá certo, muitos ouvi falar isso. Ai quando chegar no final e eles dizem assim, aquele tempo que você sabia participava, os alunos, os professores, todo mundo fazendo junto, você via resultado. Hoje você vê que eles não percebem aquele resultado que eles não tinha antes. Foi positivo essa forma de 2014 de trabalho.

Você vivenciou como aluno uma prática pedagógica, ai você volta para a escola enquanto professor. Você acha que teve influência, da forma que você estudou com a forma que você ensinou?

Influenciou muito. Eu como aluno as vezes acha, gente, esse negócio de MST, eu pensava isso né? Isso nunca vai funcionar. Ai depois passa tempo, olha eu lá me formando dentro de uma pedagogia que digo assim, que foi o movimento que me colocou lá né? Formei e falei, eu estudei isso, eu quero ensinar isso.