

**AS PRÁTICAS DE EDUCADORES DE ASSENTAMENTOS DO MST EM MINAS
GERAIS: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO DO E PARA
O TRABALHADOR DO CAMPO**

*The practice of educators of settlements of the MST in Minas Gerais state,
Brazil: building a education of and for the worker of the field*

QUARESMA, Adilene Gonçalves¹

RESUMO

O artigo apresenta análise da prática educativa dos educadores em escolas de assentamentos do MST, em Minas Gerais. Tem por referência pesquisa realizada no Doutorado, concluído em fevereiro de 2011, na qual se investigou a relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST. A pesquisa de campo, realizada em 2009, foi dividida em duas etapas. A primeira objetivou analisar a compreensão dos educadores e educandos sobre o processo de execução do Projeto Político-Pedagógico e a segunda, a compreensão que estes tinham sobre o trabalho, a relação trabalho-educação e como era a prática educativa para estabelecer a relação entre trabalho e educação. O referencial teórico, tendo em vista o recorte do texto, toma por referência discussões de: Caldart (2004), Freire (2005), Gadotti (1994), Gramsci (1968), Kuenzer (2007), Marx (1987), Menezes Neto (2003), MST (2005), Oliveira (2005), Pistrak (1981, 2009), Schmied-Kowarzik (1983), Teixeira (2007) e Vázquez (2007). O tema é abordado a partir de três tópicos: os princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a educação e o trabalho como princípio educativo; a prática educativa para a construção do Projeto Político-Pedagógico do MST e a prática educativa da relação trabalho-educação. As questões apresentadas permitem considerar que há uma tentativa individual intencional de cada educador, a partir de sua prática educativa, de construção de uma educação do e para o trabalhador do campo e orientada pelos princípios do MST.

Palavras-chave: Prática educativa; Educação do Campo; MST.

ABSTRACT

This article presents analysis of the educational practice of educators in schools of settlements of the MST, in Minas Gerais. Have by reference research performed in the Doctoral Program, completed in February 2011, in which we investigated the relationship between labor and education in the political-pedagogical project the MST. The field research, held in 2009, was divided in two stages. The first aimed at analyzing the understanding of educators and students about the process of implementing the political-pedagogical project and the second the understanding that they had on the job, the relationship between labor and education and as was the educational practice to establish the relationship between work and education. The theoretical framework, having in view the cut out of the text, take for reference discussions: Caldart (2004), Freire (2005), Gadotti (1994), Gramsci (1968), Kuenzer (2007), Marx (1987), MST (2005), Menezes Neto (2003), Oliveira (2005), Pistrak (1981, 2009), Schmied-Kowarzik (1983), Teixeira (2007) and Vázquez (2007). The subject is approached from three topics: the philosophical principles and teaching of the MST for education and work as an educational principle; the educational practice for the construction of political-pedagogical project of the MST and educational practice of work-education relationship. Questions to consider that there is a attempt intentional individual of each educator, from his educational practice, construction of an education from/to the worker of the field guided by the principles of the MST.

Keywords: Educational practice; Field Education; MST.

¹ Doutora em Educação pela FaE/UFMG. E-mail: adilenequaresma@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta análise da prática educativa de educadores em escolas de assentamentos do MST em Minas Gerais. Tem por referência pesquisa realizada no Doutorado, concluído em fevereiro de 2011, na qual se investigou a relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST.

A pesquisa de campo, realizada em 2009, foi dividida em duas etapas. A primeira objetivou analisar a compreensão dos educadores e educandos sobre o processo de execução do Projeto Político-Pedagógico, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST sobre educação e a segunda, a compreensão que estes tinham sobre o trabalho, a relação trabalho-educação e como era a prática educativa para estabelecer a relação entre trabalho e educação.

Para a coleta dos dados, foram aplicados 118 (cento e dezoito) questionários, com 19 (dezenove) questões fechadas para educandos; 21 (vinte e um) questionários para educadores, com 35 (trinta e cinco) questões abertas e fechadas. Foram realizadas, também, 22 (vinte e duas) entrevistas com educadores, diretores, educandos e lideranças dos assentamentos, sendo analisados e utilizados trechos de 12 (doze) entrevistas. Os educandos, educadores e diretores pertencem a três escolas de Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 9º ano e do 1º e 2º segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das regiões do Vale do Rio Doce e Mucuri/Jequitinhonha, em Minas Gerais.

A análise dos dados da pesquisa de campo seguiu orientação de Oliveira (2005) na qual foram consideradas duas categorias gerais: O Projeto Político-Pedagógico em construção e a Relação trabalho-educação na prática educativa. Tendo em vista o objetivo do presente artigo, far-se-á a apresentação e discussão da prática educativa dos educadores entrevistados, priorizando algumas questões respondidas nos questionários e nas entrevistas a partir da apresentação das categorias que organizam os dados analisados.

O referencial teórico, tendo em vista o recorte do texto, toma por referência discussões de: Caldart (2004), Freire (2005), Gadotti (1994), Gramsci (1968), Kuenzer (2007), Marx (1987), Menezes Neto (2003), MST (2005), Oliveira (2005), Pistrak (1981, 2009), Schmied-Kowarzik (1983), Teixeira (2007) e Vázquez (2007).

Em relação aos educadores que participaram da pesquisa, foram 21 questionários respondidos por educadores, sendo 19 (dezenove) mulheres e 2 (dois) homens. A faixa etária varia de 19 a 47 anos. Destes, 12 são militantes do MST e moradores de assentamento ou acampamento, com um tempo de militância que varia de 2 a 20 anos e 10 são não militantes, sendo estes funcionários do Estado ou da prefeitura da cidade na qual o acampamento ou assentamento se situa.

A formação dos educadores compreende desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior completo, sendo: 1 (um) com Ensino Fundamental incompleto, 2 (dois) com Ensino Fundamental Completo, 1 (um) com Ensino Médio incompleto, 3 (três) com Ensino Médio completo

(magistério), 10 (dez) com Ensino Superior completo, nos cursos de Pedagogia, Letras (Português), Engenharia Agrônômica, Letras (Inglês), História, Matemática, Artes, Geografia, Economia, Letras (Espanhol), 1 (um) com Ensino Superior em Biologia (em curso) e 4 (quatro) com Ensino Superior incompleto (Licenciatura em Educação no Campo – cuja formatura aconteceu no dia 19 de fevereiro de 2010 com uma belíssima cerimônia e jantar, merecidos, pois se trata da primeira turma criada nessa modalidade de ensino em Minas Gerais).

O tempo de experiência como educador varia de 1 mês a 20 anos. O tempo de trabalho na escola pesquisada varia de 2 meses a 12 anos. O ano/ciclo no qual lecionam compreende: alfabetização de adultos de 1ª a 4ª série; Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; EJA/PRONERA; EJA – 2º segmento. A idade dos educandos, para os quais lecionam, compreende a faixa etária dos 4 aos 70 anos. A quantidade de educandos em sala varia de 5 a 25 educandos. Os conteúdos lecionados são: Geografia, Língua Estrangeira e Artes; Português e Literatura, Práticas Agrícolas; Matemática e Ciências; Língua Portuguesa e Inglesa; História; Matemática; Horticultura Básica; Biologia, Espanhol. Todos os conteúdos, quando se trata dos educadores que trabalham com alfabetização de adultos, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º Ciclo.

Com relação aos educadores entrevistados, foram 2 (duas) diretoras, sendo uma militante e assentada e a outra moradora próxima ao assentamento e indicada pelo MST para a direção da escola; 7 (sete) educadoras entrevistadas, sendo 5 (cinco) assentadas e 2 (duas) não assentadas.

As questões são abordadas a partir de três tópicos: “Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a educação e o trabalho como princípio educativo”; “A prática educativa para a construção do Projeto Político-Pedagógico do MST”; e “A prática educativa da relação trabalho-educação”.

OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO MST PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por entender a importância da educação no processo de luta pela terra, tem se constituído como um dos movimentos sociais que tem lutado por uma educação do e para os trabalhadores do campo. Nesse caminho, a luta pela escola, para o MST, tem o sentido de que o movimento ocupou a escola e este processo conta com três significados básicos, segundo Caldart (2004): primeiro, as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos); segundo, o MST decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das educadoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular, dentro de sua organicidade, uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas; terceiro, incorporação da escola em sua dinâmica. Sendo preocupação no cotidiano das famílias, a escola passou a ser uma questão também política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, com vínculo nas preocupações do Movimento com a formação de seus sujeitos. Esses seriam então os aspectos significantes do processo de ocupação da escola pelo MST e que iriam se oficializar no Primeiro Encontro Nacional de Educadores

de Assentamentos, em julho de 1987, no município de São Mateus (ES), constituindo-se como o processo de assumir a luta pela escola e o início do primeiro momento da “luta pela escola na luta pela terra”, ou segundo a palavra de ordem: “Somos Sem-Terra, sim senhor, e exigimos escola para nossos filhos!”

A partir das considerações acima no tocante a seu papel político, histórico e social, bem como do seu papel pedagógico e daquilo que se quer com a escola, o MST define os seus princípios filosóficos e pedagógicos para a educação. Com respeito aos princípios filosóficos da educação, segundo o documento “Dossiê MST Escola” (2005) e Teixeira (2007), estes compreendem: (1) Educação para a transformação social, assumindo o caráter político do processo educativo que se vincula organicamente aos processos sociais que, para além da conquista da terra, visam à transformação da sociedade atual e à construção de uma sociedade com justiça social, democrática e apoiada em valores humanistas e socialistas; (2) Educação para o trabalho e a cooperação, considerando a cooperação como elemento estratégico para uma educação que vise a novas relações sociais e a uma organização coletiva do trabalho; (3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, compreendendo o caráter omnilateral do homem e, conseqüentemente, da sua educação que deve integrar todas as esferas da vida humana como, por exemplo: a organizativa, a formação político-ideológica, a tecno-profissional, a formação do caráter e dos valores, a cultura e estética e a formação afetiva; (4) Educação com/para valores humanistas, considerando os valores que colocam no centro do processo de transformação a pessoa humana e sua liberdade; e (5) Educação como processo permanente de formação e transformação humana, ou seja, como um processo constante e contínuo na vida do homem.

Segundo Menezes Neto (2003), o MST afirma que a educação deve ter um “teor classista”, visando a “construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores” e deve fortalecer o poder popular. O MST, ao ocupar a escola, pretende muito mais do que fazer educação, mas fazer formação de sujeitos com condições de transformar sua realidade.

No que diz respeito aos princípios pedagógicos, são eles: (1) Relação entre teoria e prática; (2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; (3) A realidade como base da produção do conhecimento; (4) Conteúdos formativos socialmente úteis; (5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; (6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; (7) Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; (8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; (9) Gestão democrática; (10) Auto-organização dos/das estudantes; (11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadores/educadoras; (12) Atitude e habilidades de pesquisa; e (13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Esses princípios pedagógicos em articulação com os princípios filosóficos visam construir uma formação que dê condições aos sujeitos Sem-Terra de alcançarem o objetivo central do MST, a Reforma Agrária.

Quanto ao trabalho como princípio educativo no contexto do mundo rural, segundo Menezes Neto (2003, p.95):

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais frequência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Essa relação e incorporação da criança e do jovem com o mundo do trabalho rural possibilita uma apreensão maior do trabalho como princípio educativo em todas as suas dimensões, o que possibilita introduzi-lo na formação “como um elemento de importância social e sócio pedagógica destinado a unificar, em torno de si, todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 1981, p.42). Para Caldart (2004), os sem-terra do MST se educam em sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra é o objetivo da luta e é o objeto de trabalho, de vida e de morte (pois se morre na luta pela terra).

Quanto à relação trabalho-educação no Projeto Político-Pedagógico do MST, o “Dossiê MST Escola” considera que o trabalho é princípio educativo, pois: “o trabalho é o que define a diferença básica entre os seres humanos e os animais. As pessoas são o que são, principalmente em função do tipo de trabalho que fazem e do jeito que se organizam para executar este trabalho” (MST, 2005, p.90).

Considera também que o trabalho educa formando a consciência das pessoas, produzindo conhecimentos, criando habilidades e provocando necessidades humanas superiores. Compreende que o trabalho tem uma dimensão educativa e outra deseducativa dada a sociedade na qual este se configura, ou seja, “são as relações que as pessoas estabelecem com o trabalho e entre si, para realizá-lo, os elementos determinantes ou não do seu caráter mais educativo ou mais deseducativo” (MST, 2005, p.92).

Nesse sentido, o trabalho entra na escola pela sua potencialidade pedagógica, “porque a escola pode tornar o trabalho dos alunos mais plenamente educativo” e “é o local para realizar a reflexão sobre o mundo do trabalho” (MST, 2005, p.93). Assim, quando se pergunta: “*Para que uma escola do trabalho?*”, a resposta é: “O MST, enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária, precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que a luta coloca para todos nós” (MST, 2005, p.94), uma vez que não reconhecem a escola oficial como um instrumento que contribui para a formação dos trabalhadores rurais no enfrentamento da luta pela terra. Portanto, através da relação entre escola e trabalho, o MST quer: “a) chamar a atenção e dar ênfase ao sentido social da escola num acampamento ou assentamento; b) educar para a cooperação agrícola; c) preparar para o trabalho; d) desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural; e) provocar a necessidade de aprender e de criar; f) preparar as novas gerações para as mudanças sociais” (MST, 2005, p.94-95).

Em relação a como fazer a escola do trabalho e aos princípios dessa relação, inicialmente o documento diz que ninguém deve esperar receitas. Sendo cada acampamento e assentamento uma realidade específica, cabe a cada um descobrir o jeito de fazer essa escola e apresenta algumas atividades pedagógicas para a integração com o trabalho, indicando como leitura a obra

de Pistrak (1981), *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Em relação a como fazer, as atividades são as seguintes:

- Trabalhos domésticos ligados à limpeza, ao preparo da alimentação, à busca de água onde ainda não existe encanamento. Aqui “os alunos (se bem orientados) vão adquirir hábitos de higiene, noções de estética, disciplina, responsabilidade e também vão desenvolvendo o valor do trabalho de cada um, seja menino ou menina, no bem-estar do coletivo” (MST, 2005, p.96);
- Trabalhos ligados à administração da escola, tais como a organização da secretaria, da biblioteca, das finanças;
- Trabalhos ligados à produção agropecuária, como uma horta, uma lavoura ou uma criação de animais. Ressalta-se aqui que depende das condições objetivas e do que se quer, pois o trabalho deve atender a uma necessidade real e não se configurar como uma brincadeira. Nesse sentido, o trabalho na horta, por exemplo, deveria resultar em alimentos para a escola, para as famílias e servir para a aprendizagem de técnicas de cultivo, visando à capacitação dos educandos em horticultura;
- Trabalhos diversos ligados a outras áreas de produção. Aqui seria referindo-se a trabalhos de produção para o mercado interno no assentamento e depois para o mercado externo nas áreas de agroindústria, eletrônica, marcenaria, tecelagem;
- Trabalhos ligados à cultura e à arte. Aqui compreendem atividades ligadas à organização de grupos musicais, de teatro ou de dança que façam apresentações, inclusive em comunidades vizinhas.

Em relação aos princípios e às estratégias pedagógicas para estabelecer essa relação, estes seriam:

- Tempo de trabalho e tempo de estudo: compreende a ideia de que “as experiências de trabalho real dos alunos não podem diminuir o tempo de estudo dos conteúdos de ensino” (MST, 2005 p.97);
- Ensino ligado ao trabalho, mas não só isso, ou seja, deve existir vinculação direta entre o tempo de estudo e o de trabalho, pois “a prática concreta vai levantar muitas questões a serem aprofundadas e tratadas cientificamente, e o professor precisa prestar atenção e incluí-las na sua lista de conteúdos” (MST, 2005, p.97). A sugestão é que os educadores organizem os Temas Geradores e Conteúdos, a partir dos quais, “tratem das questões ligadas à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 2005, p.97);
- Trabalho adequado a cada idade e com aumento gradativo de responsabilidades. Aqui é adequar a cada idade as atividades, garantindo que as tarefas sejam reais e não de “faz de conta”;

- Trabalho e jogo. Deve ser garantido o tempo para o jogo e para as brincadeiras, sendo importante que os educandos possam distinguir quando uma atividade é “séria” e quando é “brincadeira”;
- Trabalho na escola e trabalho no assentamento. Segundo o Dossiê MST Escola (MST, 2005, p.98), na maioria dos assentamentos, as crianças participam de algum trabalho produtivo. Sendo assim, as atividades de trabalho devem ser articuladas entre escola e assentamento, para que um não atrapalhe o outro;
- O trabalho dos educadores e outros trabalhadores da Escola. Aqui significa que a organização do trabalho não diz respeito apenas aos educandos, ela envolve os educadores e, nesse sentido, uma questão importante é o trabalho em equipe. O educador deve inserir-se no trabalho em equipe, pois “os alunos não podem conviver com o exemplo de um professor que trabalha sozinho” (MST, 2005, p.98).

A cooperação e a democracia situam-se como bases propostas pelo MST na escola do trabalho e estas compreendem a Gestão Democrática da Escola; a auto-organização dos educandos e o trabalho coletivo. Em relação à gestão democrática, esta precisa compreender os seguintes elementos: participação da comunidade (assentados e acampados) na direção da escola; organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola; espaço específico de auto-organização dos educandos, a fim de exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior da gestão da escola.

A PRÁTICA EDUCATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO MST

Neste tópico, apresentam-se os aspectos da prática educativa que convergem para a concretização do Projeto Político-Pedagógico do MST. Sendo assim, foram priorizados os seguintes aspectos: os referenciais teóricos para a prática educativa, os critérios e/ou orientações para a seleção dos conteúdos curriculares, a relação teoria-prática e as dificuldades encontradas na prática educativa.

OS REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Foram diversos os referenciais teóricos apresentados como auxiliares no desenvolvimento da prática educativa, ou seja, do livro didático aos princípios filosóficos e teóricos de referência do MST. Seguem alguns exemplos de respostas ao questionário:

Livros de Matemática e Ciências elaborados pela UFMG; cartilhas envolvendo questões de Ecologia e outros. Observação: Busco trazer os conteúdos ministrados em sala para a realidade dos educandos. (Educador do Ensino Fundamental II)

Ainda estamos muito presos ao livro didático. O que nos toma como referências teóricas, calendário de acontecimentos importantes, revistas, poemas escritos pelos educandos(as), livros de histórias infantis. O livro didático hoje, nas escolas, se tornou o corpo docente da escola. (Educadora do Ensino Fundamental I)

Minhas referências são os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, Paulo Freire (*Pedagogia da Autonomia*), Pistrak (*Fundamentos do Trabalho*), Piaget, etc. (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental)

O teórico mais citado foi Paulo Freire, seguido de: PCNs, Vigotsky e Piaget, Milton Santos, Miguel Arroyo, Florestan Fernandes, calendário do MST, livros didáticos e paradidáticos, *Revista História em documento*, Karl Marx, Ademar Bogo, Che Guevara, Elvira Souza, Maria Bernadette, *História de vida dos educandos*, Bartolomeu Campos de Queirós, os Descritores de Capacidades da Secretaria Estadual de Educação, Referencial Curricular, Ciclo Básico de Conteúdos (Documento construído pela Secretaria Estadual de Educação) e Pistrak com uma indicação. A presença de Paulo Freire não se deve apenas ao fato de o mesmo ter sido o teórico que, a partir de uma experiência prática, defendeu uma perspectiva de educação emancipatória para a classe trabalhadora, mas, também, por ter tido uma relação próxima ao MST, sendo atualmente um dos seus referenciais teóricos.

Mas, segundo uma educadora entrevistada, o trabalho com Paulo Freire na escola ainda deixa a desejar: “Acho que deixa muito a desejar, [...] na metodologia, deixa muito a desejar, o próprio planejamento para trabalhar na prática”.²

O “deixa muito a desejar”, na prática observada, significa que metodologicamente, seja na prática educativa na sala de aula ou fora dela, seja no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico que se implementa, não se verifica a concretização das ideias freireanas.

Mesmo que, em parte, Caldart (2004) esteja correta quando diz que a Pedagogia do movimento se faz na prática, penso que ter um referencial teórico comum não impede que se constitua a diversidade de práticas, a partir das experiências de cada educador e da realidade específica da cada escola, que resulta da especificidade de cada assentamento. A experiência socialista de educação na Rússia revolucionária e a mais recente experiência de educação em Cuba³, bem como toda a proposta de educação de Paulo Freire, têm uma característica comum, que é um marco teórico-metodológico bem definido e, no caso da “Escola-Comuna” e da educação cubana, um controle do processo pedagógico de forma mais centralizada. É preocupante, também, o fato de Pistrak ser um dos teóricos presentes nos documentos do MST sobre educação, principalmente no “Dossiê MST escola” e este teve apenas uma indicação como referencial teórico. Ou como diz Schmied-Kowarzik (1983, p.127):

Para a sua ação educativa, o educador precisa tanto de uma doutrina ou teoria educacional colada à práxis, como também de uma determinação de sentido da educação ou de uma teoria da formação cultural, para poder tomar autonomamente decisões pedagogicamente embasadas para ambos os problemas da pedagogia (grifos meus).

Assim, mais do que citar teóricos, precisa-se ter em mente os princípios teórico-metodológicos dos mesmos, bem como um posicionamento crítico-reflexivo sobre a teoria destes e a prática que se realiza a partir destes referenciais. O educador pode produzir sua práxis, mas uma teoria educacional que orienta, explica e problematiza esta práxis se faz necessária, tendo em vista dar unidade e sentido ao projeto educativo que é, ao mesmo tempo, coletivo e individual. A falta de conhecimento sobre os teóricos de

² Entrevista concedida à pesquisadora em 10 de setembro de 2009.

³ A esse respeito, ver Carnoy (2009).

referência do Movimento, por parte dos educadores entrevistados, explica algumas dificuldades como: a falta de unidade teórico-metodológica das escolas entrevistadas quanto ao Projeto Político-Pedagógico do MST em construção; a dificuldade de posicionamento frente à disputa PPP do MST e da Secretaria de Educação; a forte presença, nas entrevistas, no que diz respeito à relação trabalho-educação de atividades que a escola convencional também realiza, ou seja, atividades que não fazem a discussão da categoria trabalho no contexto da luta pela terra, que é o objetivo central do MST.

CRITÉRIOS E/OU ORIENTAÇÕES PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Foram indicados vários critérios. Destacando-se critérios determinados pela realidade do educando; critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação, através do CBC; critérios do MST, através dos seus cadernos e do Pronera. Os critérios e/ou orientações sobre a construção curricular vão desde os documentos das secretarias de educação até os documentos do MST e orientações que consideram os contextos sociais, as dificuldades dos educandos, os conteúdos e as temáticas do cotidiano. Se, por um lado, essa diversificação é positiva, por outro, indica uma falta de orientação comum no que tange, principalmente, aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a construção curricular e metodológica. Por tratar-se de escolas em acampamentos e assentamentos que tentam construir uma proposta de educação, fazendo contraponto à pedagogia liberal tradicional, percebe-se a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o conflito que essas orientações diferenciadas causam. Nas observações realizadas, em entrevistas e conversas, percebi uma grande preocupação dos educadores em cumprir as orientações e cobranças das secretarias de educação, apesar de saberem que a filosofia e a pedagogia que as mesmas defendem não se integram aos princípios filosófico-pedagógicos do MST. Seguem algumas respostas ao questionário:

A importância do conteúdo no local (família e comunidade) e sua significação no global; cadernos de educação do MST e "Dossiê do MST". (Educadora do Ensino Fundamental I)

Uso o CBC (Currículo Básico Comum). E faço a separação dos conteúdos, de acordo com o ano estudado. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Os conteúdos curriculares são selecionados através de temas geradores. Exemplo: o assentamento, o trabalho e Meio Ambiente, etc. (Educadora do Ensino Fundamental II)

O Planejamento Escolar e o conteúdo aprovado pelo MEC. (Educadora do Ensino Fundamental II)

As menções aos documentos do MST e do Pronera foram de educadores militantes; já as menções aos documentos da Secretaria de Educação foram de educadores não militantes.

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Foram apresentadas diversas atividades que visam integrar teoria e prática. Seguem alguns exemplos de respostas ao questionário:

Agindo: quando nós estávamos estudando um texto sobre plantações, quando nós saímos para fora da sala e fomos fazer uma plantação de flores ao redor da escola, quando saímos em marcha para fazer reivindicações pela educação. (Educadora da EJA - I segmento)

Uso da atividade em quadros, contando o que eu quero como uso de probleminhas, e depois levam eles ao campo para observar aquilo que estamos falando. Ou, por exemplo, também crio a atividade e trago o instrumento que estou falando para a sala para juntos descobrirmos. Como o queijo, por exemplo, se eu trabalho uma fração no quadro, eu posso representar também em aula, levando o queijo para a sala e partindo. (Educadora da EJA - I segmento)

Trabalhos em grupo, místicas, trabalho comunitário, etc. (Educadora da EJA - I segmento)

Através de textos e atividades que envolvam debate, reflexão e associação com a realidade. (Educadora da EJA - II segmento)

A teoria é a história da arte em todas as épocas, do rupestre à arte moderna, e a prática é sempre uma integração entre o que aprenderam e o que têm à mão (sementes, palhas, folhas, tintas de terra, etc.) para confecção dos trabalhos. (Educadora do Ensino Fundamental II)

As atividades vão da integração às situações reais ao uso de materiais concretos conhecidos pelos educandos. Porém, falta um princípio orientador/integrador, que poderia ser uma “situação limite”, um “tema gerador” (FREIRE, 2005) ou um “complexo temático” (PISTRAK, 1981) que articule os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. No “Dossiê MST escola”, há menção aos temas geradores como forma de organização dos conhecimentos que ajudam na articulação com as questões da realidade, mas tal questão não apareceu nas respostas aos questionários e às entrevistas de forma a se constituir como uma prática educativa comum e coletiva nas escolas pesquisadas.

A explicitação dessa relação por parte dos educadores tomava por referência mais as “atividades práticas” realizadas individualmente do que “a práxis” que resulta da integração do trabalho dos indivíduos em torno de um fim previamente traçado e de uma relação teoria-prática, ação-reflexão-ação, que parta deste mesmo fim, integrando tais atividades práticas aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST. Não se explicitam as “situações limite” (FREIRE, 2005) às quais as “atividades práticas” fazem referência e nem apontam os “inéditos viáveis” (FREIRE, 2005) aos quais poderiam convergir. Criticando a forma como tem sido realizada essa relação teoria-prática e apontando como esta deveria ser feita, uma educadora assentada assim se expressa em relação a essa questão:

Na prática, seria a gente trabalhar em conjunto, trabalhar a relação escola-comunidade, trabalhar, preparar quando a escola tradicional que diz trabalhar o sujeito, trabalhar a criança, preparar para o trabalho. E, para a gente, só isso não basta, tem que trabalhar a formação da criança com um olhar crítico em relação ao que se passa na sociedade, por exemplo, quanto à luta de classe. [...] O que que eu como educador entendo por luta de classe, de Reforma Agrária? Porque é um processo que a criança vivenciou. Por mais que essa criança que está aí não vivenciou, é um processo que, de alguma maneira, já ouviu falar, do processo da luta. Essa questão da cultura é uma coisa que a gente tem que tomar muito cuidado para trabalhar com as crianças para a gente não perder essa identidade que a gente construiu. Então, eu acho que é um desafio. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental)⁴

Segundo Vázquez (2007, p.331):

Cabe assinalar que, quando falamos aqui da práxis individual ou da práxis coletiva de um conjunto de indivíduos, temos sempre presente a individualidade impregnada da qualidade ou essência social que é inerente ao indivíduo como nó de relações sociais.

⁴ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 4 de setembro de 2009.

Nessa práxis individual ou coletiva, a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é, portanto, uma objetivação do sujeito prático – individual ou coletivo – e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação. Encontramo-nos, portanto, em uma esfera prática que implica a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no curso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiva; ou seja, o realizado corresponde – em maior ou menor grau, de acordo com as vicissitudes do processo prático que já assinalamos – a certa intenção original. Encontramo-nos, pois, na esfera da práxis intencional (VÁZQUEZ, 2007).

Nesse sentido, as ações individuais dos educadores, sob um fim comum previamente determinado, mesmo considerando suas individualidades, podem se tornar uma ação coletiva em torno desse fim. O que se verificou é que, além de práticas educativas isoladas, falta uma orientação e um princípio unificador (como, por exemplo, o próprio PPP e uma coordenação pedagógica – como indicado a seguir), para o trabalho de discussão e construção de uma prática coletiva em torno dos princípios do MST e para o enfrentamento do projeto da Secretaria de Educação.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

As dificuldades dizem respeito ao trabalho dentro da sala, ao trabalho no dia a dia do exercício da profissão e aquelas encontradas na escola, em geral. Com relação às dificuldades relativas ao trabalho em sala, as respostas mais indicadas foram: falta de recursos pedagógicos e falta de orientação pedagógica por parte daqueles que seriam os responsáveis pela mesma.

Em relação às dificuldades encontradas como educador (compreendendo aqui o âmbito da profissão em geral), as respostas foram: falta de recursos pedagógicos e falta de um Projeto Político-Pedagógico. Em relação às dificuldades encontradas na escola, apareceram como as mais indicadas: a falta de acompanhamento para execução do Projeto Político-Pedagógico, sendo que algumas respostas referiram-se à falta de uma coordenação pedagógica e recursos pedagógicos.

Essas respostas trazem preocupação por dois motivos. Primeiro, é comum nas respostas a falta de orientação/referência pedagógica e de recursos pedagógicos; e segundo que, dado o caráter diferenciado do Projeto Político-Pedagógico do MST em relação à escola oficial, fica difícil construir uma proposta alternativa a esta, sem um referencial e orientação pedagógica mais presente.

A disputa com a pedagogia oficial, uma dificuldade apresentada, sem um PPP, sem uma coordenação que dê conta de realizar o debate filosófico-político-pedagógico e teórico-prático, dificulta ainda mais a execução dos princípios da educação do MST e coloca o desafio de pensar nestas questões se se quer romper com a pedagogia liberal que não atende aos interesses dos trabalhadores do campo e da cidade. Tal questão apresenta a necessidade de um debate mais aprofundado e constante entre os educadores que estão nesse embate cotidianamente e a coordenação de educação do Movimento. A fala de uma entrevistada revela uma parte dessa disputa que se dá em relação à cobrança, por parte da Secretaria de Estado

de Educação, do cumprimento dos descritores⁵ dissociados de uma proposta de formação humana integrada que contemple os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do Movimento, conforme se segue:

Eu vejo como uma das grandes dificuldades a cobrança do Estado nesta questão da globalização, da globalidade, "é descritores para lá, é descritores para cá" e a gente acaba tendo necessidade de agarrar muito nesse... nisso do menino ter que ler, escrever, interpretar. E, para trabalhar dentro desse contexto mais integrador, às vezes a gente vê a necessidade de trabalhar com eles, mesmo de forma muito mais dialogada, de forma muito mais de reflexão e que levaria um tempo muito maior, entendeu? Do que assim. Eles também não estão desgarrados de tudo que a sociedade vive e às vezes a gente vê uma dificuldade muito grande das crianças de separar isso. Na mesma hora que ela já deu uma ideia para a gente, que ela já tem uma concepção da própria identidade dela de "sem-terrinha" e tal, às vezes parece uma coisa muito consolidada, mas a gente vê que isso precisa ser muito mais cultivado, que não é uma questão que já está definida. [...] e aí eu penso que é um trabalho mais lento e a gente tem uma cobrança de resultados, não do resultado humano, mas um resultado de aprendizagem mesmo, de conteúdo e em um tempo curto. E aí eu vivo uma situação assim, que a gente tem que começar do começo mesmo para conseguir ter um avanço maior, aí eu acho que isso é uma dificuldade. E outra está na concepção mesmo, em um todo, nem todos os educadores compreendem o que é a instituição, qual que é o poder da escola. Para muitos, isso se resume no ler e escrever e não que a escola é um espaço de formar sujeitos também, escola, família e eu acho que falta isso por parte de muitos educadores dentro dessa escola. (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental).⁶

A dificuldade apontada aqui remete ao conflito entre o Projeto Político-Pedagógico do MST e do Estado novamente. Ela critica o fato de que as orientações curriculares da Secretaria de Estado da Educação se orientam em torno do domínio de capacidades, a partir dos descritores. Esses descritores não se apoiam em uma concepção de Formação Humana Integrada, que objetiva, também, uma formação política e cidadã. Nesse processo educativo, que não integra as diversas dimensões da formação humana, o PPP fica desarticulado e parece não atingir nem uma coisa nem outra, ou seja, nem a aquisição de capacidades, nem a formação humana. A forma como o Estado apresenta e cobra o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, bem como da proposta curricular e metodológica, enfim, a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, acaba apresentando obstáculos para a articulação com os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST.

Essa dicotomia Formação Humana Integrada e domínio de capacidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, etc. tende a ser menor em um processo formativo que conceba todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano. Essa dicotomia apoia-se na dualidade estrutural e educacional que, segundo Kuenzer (2007), decorre da necessidade, da escola orientada para o capital, de modo a oferecer mão de obra competente do ponto de vista técnico-instrumental para o mercado de trabalho e manter a classe trabalhadora com função sempre executora na sociedade e, jamais, com condições de dirigir e controlar quem dirige (GRAMSCI, 1968). Mas tal

⁵ Os descritores correspondem às capacidades a serem trabalhadas e as quais os educandos devem desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem. Esses descritores consideram as capacidades nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa e chegam às escolas já definidos pelas secretarias de educação, que, por sua vez, toma por referência as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

⁶ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 11 de setembro de 2009.

compreensão decorre primeiramente do entendimento do homem, não como um ser integral, de uma totalidade que integra as diversas dimensões do seu desenvolvimento – física, emocional, intelectual, técnica, tecnológica, social, cultural, econômica, profissional, sexual, ambiental, etc. Ou segundo Marx (1987), o homem como ser natural, mas natural e humano ao mesmo tempo, como ser genérico que atua e confirma-se em seu ser e seu saber; em sua essência e existência. Ou seja, Marx (1987) afirma a produção da consciência como momento da prática, constituído no interior da sociabilidade. Sem esse entendimento, realizam-se, em relação à formação dos trabalhadores, dois equívocos, ou seja, no campo das teorias educacionais que se apoiam no Positivismo, com a valorização apenas das capacidades técnicas instrumentais, tendo em vista a formação do trabalhador polivalente e competente para a produção de mercadoria, deixando de lado a formação cidadã e crítica; e no campo das teorias educacionais que se apoiam no Materialismo Histórico, com a valorização da formação política, crítica, desconsiderando a necessidade do domínio de capacidades instrumentais e técnicas (GADOTTI, 1994).

É possível a construção de uma formação integrada que contemple o estudo, a pesquisa e a intervenção, bem como a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com o objetivo de inserção ativa e crítica dos seres humanos na sociedade, tendo em vista não apenas conhecê-la, mas transformá-la.

Porém, o problema se torna mais grave, pois as orientações educacionais oficiais não partem somente do governo estadual, mas também do governo federal, que tem seguido a ótica da educação funcionalista, da concepção do aprender a aprender, apoiada na Pedagogia das Competências. Essas competências são controladas pelas avaliações que, ao final do ano, vão classificar escolas, fazendo com que o seu trabalho pedagógico se oriente mais em função dessas avaliações do que das necessidades reais de seus educandos e de um Projeto Político-Pedagógico de e para os trabalhadores do campo e da cidade. Esse problema não existe só nas escolas do MST, tem sido uma realidade do sistema educacional como um todo.

Mas esse conflito entre o projeto do MST e o projeto oficial, nas condições da sociedade capitalista atual, faz sentido, pois os interesses dos indivíduos e os da sociedade em seu conjunto não coincidem, assim como os interesses do MST e o interesse do capital também não. A questão é saber como estabelecer o debate nos tempos e espaços em que esse conflito ocorre e construir alternativas para a mudança, dentro e fora da escola.

A PRÁTICA EDUCATIVA DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

As questões sobre a categoria trabalho e sua relação com a educação objetivaram identificar os aspectos pedagógicos que estabelecem relação com o trabalho, segundo os educadores. Destacam-se os seguintes aspectos pedagógicos: o trabalho como princípio educativo para os educadores; conteúdos, aprendizagens e/ou capacidades que são desenvolvidas nas disciplinas que estabelecem relação com o trabalho; recursos didáticos que estabelecem relação com o trabalho e outros aspectos da prática educativa indicados pelos educadores que estabelecem relação como o trabalho.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA OS EDUCADORES

Foram indicadas várias formas de compreender o trabalho como princípio educativo, revelando a compreensão do trabalho como atividade importante que se realiza no cotidiano, na família e na sociedade em geral; como atividade que compreende ações de organização da própria escola, como organização da sala, armários e cuidado com a horta; discussão sobre a história do trabalho na sociedade; com atividades que envolvem os alunos em trabalhos coletivos em sala e comunitários no assentamento; através de estudos de textos, com materiais que fazem parte do trabalho no campo; atividades práticas na horta; visitas às áreas de trabalho dentro do assentamento, percepção de como a atividade de trabalho transforma o meio natural e social, cooperação em sala e, mais especificamente, na disciplina horticultura que foi inserida no currículo, tendo em vista possibilitar o princípio filosófico-pedagógico do MST de integração da educação com o trabalho no campo, ou seja, trabalho como categoria social, trabalho como atividade prática que se traduz em ações diversas e cotidianas e como categoria histórico-social e que se realiza coletivamente.

Assim, a relação trabalho-educação toma uma dimensão mais ampla do que apenas uma forma de aquisição de habilidade técnica para a aquisição de uma profissão, mas uma atividade humana que perpassa toda a vida do ser humano e seus diversos espaços de atuação, sendo discutida desde as turmas de educação infantil até as de EJA. Seguem alguns exemplos de respostas ao questionário:

Como necessário, discutindo com os educandos a importância do trabalho no cotidiano deles, da família e da sociedade. Um exemplo dessa prática está nos trabalhos de pesquisa, construção da escola (envolve pais, educandos(as), educadores(as) e os demais da comunidade), limpeza do espaço com todos os citados anteriormente e culminância na escola. (Educadora do Ensino Fundamental II)

História, por exemplo, artes. Eu trabalho muito como o trabalho surgiu ou como o trabalho desenvolveu hoje e, em artes, eu peço mais para eles desenharem uma figura que simboliza o trabalho ou como, por exemplo, a figura de um trabalhador trabalhando na roça. (Educadora da EJA - I segmento)

Levando o aluno a entender a importância do trabalho dentro do assentamento. Levando o mesmo a observar o antes e o depois do lugar e que o mesmo se transformou com o trabalho. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Através de atividades práticas na horta, fortalecendo o vínculo e a importância da Agricultura sustentável familiar com os alunos que são os nossos futuros agricultores. (Educadora do Ensino Fundamental II)

Alguns trechos de entrevistas revelaram, também, esta compreensão:

É trabalhar a escola, ela tem que estar vinculada à comunidade que já é um dos princípios. Esse trabalho com cooperativismo dentro do assentamento. É trabalhar com os alunos como que funciona a padaria que está ali, por que que a padaria não está funcionando, o que a escola tem com essa questão da cooperação, da própria organização mesmo do assentamento. (Educadora do 2º ano do Ensino Fundamental I)⁷

Trabalho enquanto uma atividade humana que a gente precisa realizar socialmente. Não como esse trabalho que a gente não consegue nem saber que sentido tem para a gente, na vida da gente. Eu estou falando de outro tipo de trabalho, principalmente da criança. Eu dialogo muito com eles sobre o que é trabalho para eles. O que que é trabalho nessa idade que ele está? É de ir para a escola, é de ir com a mãe lá na

⁷ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 4 de setembro de 2009.

roça, de ajudar ali. Isso é trabalho para eles nesse momento. (Educadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental)⁸

Percebe-se nessas falas a compreensão do trabalho no seu sentido de atividade humana educativa, que produz valor de uso e não somente valor de troca.

CONTEÚDOS, APRENDIZAGENS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS NAS DISCIPLINAS QUE ESTABELECEM RELAÇÃO COM O TRABALHO

Segundo os educandos, na disciplina de Matemática, os conteúdos que estabelecem relação com o trabalho são as contas, porcentagem que estão presentes no dia a dia e medida de área que eles utilizam na roça; também foram citados cálculos em circunferência, calcular perímetro; bem como conteúdos que levam à compreensão de toda a contabilidade dos produtos que são comercializados. Verifica-se uma referência aos conteúdos de Matemática ressaltando a relação dos mesmos com o dia a dia, com o mercado de trabalho e com o trabalho na roça.

Na disciplina de Prática Agrícola, indicaram o aprendizado de conteúdos sobre a produção de alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxico nas plantas, pois fazem mal à saúde, e também como trabalhar com a terra sem prejudicar o solo e utilizar o adubo orgânico; cultivo de sementes e uso de equipamentos de primeiros socorros.

Na disciplina de Português, indicaram que aprenderam a pronunciar melhor as palavras, pontuação, copiar na linha certa. Qual seria a relação com o trabalho aqui? A de melhorar a comunicação no ambiente de trabalho? Saber escrever, tendo em vista as diversas situações de escrita que podem ocorrer no ambiente de trabalho?

Na disciplina de Geografia, indicaram: as atividades dentro de sala que abordaram os temas relacionados com o mundo do trabalho como, por exemplo, aquecimento global e reciclagem. Também indicaram a internet que facilitou muito o mundo do trabalho, até mesmo nos trabalhos escolares.

Aqui, as temáticas indicadas, em uma análise geral, parecem não estabelecer relação estreita com o mundo do trabalho. Por que então os educandos as mencionam? Quais relações aquecimento global e reciclagem estabelecem com o mundo do trabalho? Seriam as transformações ambientais que os processos de trabalho causam a partir do momento em que a produção e o consumo aumentam? Aqui o entendimento da categoria trabalho vai além de uma atividade que produz mercadorias, mas que também transforma o ambiente, trazendo problemas para o mesmo?

Na disciplina de Artes, indicaram o trabalho com artesanato. A dimensão que aparece aqui seria a da produção de uma possível mercadoria ou de uma atividade na qual o homem age sobre a natureza e a transforma? Uma atividade criadora na qual ele coloca em ação mente e físico na transformação da natureza em um objeto de uso, em uma mercadoria?

Segundo os educadores, os conteúdos das disciplinas que estabelecem relação com o trabalho são os que se seguem.

⁸ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 11 de setembro de 2009.

Em Matemática foram indicados os seguintes conteúdos: gráficos de retas e setores, que visam trazer informações de interpretações de diversas situações, por exemplo, distribuição da população de uma determinada comunidade; relação da produção de determinado produto em relação à degradação do meio ambiente; distribuição das terras de uma determinada região ou país, etc.; distribuição da riqueza populacional, etc.; distribuição demográfica e outros; porcentagem que busca desenvolver concepções de forma a acompanhar, numa linguagem matemática, como se dá o desenvolvimento de determinados assuntos, como, por exemplo, Economia – quanto reduziu ou aumentou determinado preço, numa visão de porcentagem; distribuição de adultos e crianças do assentamento.

Em Horticultura foram indicados: Agricultura Sustentável e Meio Ambiente com trabalhos práticos e com os seguintes objetivos: levar o educando a se responsabilizar mais com os projetos da agricultura e conscientizar-se sobre a importância da conservação do meio ambiente.

Em História foram indicados: Os imigrantes em Minas Gerais e atividades desenvolvidas de pesquisa de campo sobre a Lei de Terras, divisão de terras, trabalho livre e trabalho escravo e transição para o Capitalismo.

Em Geografia⁹ foram indicados: Meio Ambiente e Trabalho que se dá através do trabalho sustentável de forma que não venha a trazer degradação ao ambiente; globalização e trabalho com o foco na inserção do jovem no mercado de trabalho, considerando as dificuldades e a concorrência.

Para os educadores, vários conteúdos trabalhados estabeleceram relação com o trabalho. Desde conteúdos que objetivam o domínio de procedimentos, como no caso de alguns conteúdos da Matemática, como aqueles que visam à aquisição de conceitos e atitudes, tratados a partir, por exemplo, das temáticas: Agricultura Sustentável, meio ambiente, trabalho livre/trabalho escravo, ou seja, revelam uma compreensão da categoria trabalho enquanto atividade produtora de bens materiais e sociais, atividade que se desenvolve no processo de transformação natural e social nas diversas relações que são estabelecidas entre homem-natureza-sociedade-homem.

Mas em que sentido esses conteúdos se diferenciam dos conteúdos da escola convencional? A resposta a essa questão retoma as análises apresentadas nas categorias anteriores que, em geral, levam a considerar que sem uma práxis pautada nos princípios filosóficos e pedagógicos defendidos pelo MST, que faça a articulação das ações de todos os sujeitos educadores do Movimento em todas as escolas em um sentido comum e integrado com a comunidade; sem articular a relação trabalho-educação ao grande enfrentamento posto atualmente entre o capital e o trabalho e, principalmente, em relação à dimensão desta questão Reforma Agrária X Agronegócio, agricultura familiar, bem como a falta de formação dos educadores no sentido de como estabelecer disputa interna com o projeto do Estado no interior das escolas, esses conteúdos não apresentam diferenciação em relação ao tratamento que é dado aos mesmos na escola convencional.

⁹ Em entrevista concedida à pesquisadora no dia 10 de setembro de 2009.

RECURSOS DIDÁTICOS QUE ESTABELECEM RELAÇÃO COM O TRABALHO

Em relação aos recursos didáticos utilizados que estabelecem relação com o mundo do trabalho, foram indicados, nos questionários, os seguintes:

Utilizamos livros de 5ª, 6ª e de 7ª série da escola tradicional; utilizamos metodologia contextualizando assuntos relacionados à realidade; apresentação dos temas e discutindo forma de trabalhos em grupos, apresentações em forma de seminário. Os que mais estabeleceram relação com o mundo do trabalho foram os trabalhos em grupos, os desenvolvidos em casa e as apresentações de forma geral. (Educador da EJA - II segmento - Matemática)

Cartilhas didáticas da(o): CONCRAB, EMATER, IBAMA, SEBRAE, Pastoral da Criança e Internet. Enxadas, pás, regadores, foices e facão. (Educadora do Ensino Fundamental II - Horticultura)

Livro didático, revistas, filmes e textos paradidáticos. (Educadora do Ensino Fundamental II - História)

Em primeiro lugar, o que está no nosso ambiente: casca, folhagens, sementes, fibras de bananeira, etc. A arte também pode ser vista como uma rentável fonte de recursos, já que o artesanato é muito valorizado em feiras, exposições, etc. (Educadora do Ensino fundamental I e EJA – II segmento - Artes)

Vários tipos de recursos foram indicados e isso é positivo não só pela variedade, mas pelas características de cada recurso e pelas diversas possibilidades de abordagens da temática. Porém, percebe-se que a maioria desses recursos não atende à discussão sobre o trabalho na terra na perspectiva apontada no Projeto de Educação do MST, ou seja, se esta discussão aparece, ela depende da formação do educador. Daí a necessidade de um investimento significativo nessa formação.

Segundo os educadores, os recursos são os seguintes: livros de 5ª, 6ª e de 7ª séries da escola tradicional; metodologia que contextualiza os assuntos relacionando-os à realidade; apresentação dos temas, discutindo-os em forma de trabalhos de grupos; apresentações em forma de seminário; Cartilhas didáticas da(o): CONCRAB, EMATER, IBAMA, SEBRAE, Pastoral da Criança; Internet; enxadas, pás, regadores, foices e facão; revistas, filmes e textos paradidáticos; cascas, folhagens, sementes, fibras de bananeira, etc.

Os recursos mencionados são vários e indicam possibilidades de exploração, diversas e ricas, de cada recurso, não só pela sua característica, mas também pela abrangência, ou seja, desde recursos do meio ambiente, como também de material impresso e internet.

OUTROS ASPECTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA INDICADOS PELOS EDUCADORES QUE ESTABELECEM RELAÇÃO COM O TRABALHO

Em relação a outros aspectos da prática educativa que estabelecem relação com o trabalho, alguns educadores apontaram nas respostas ao questionário:

Trazer para a sala de aula assuntos relacionados ao meio em que vivem; desenvolver assuntos de contribuição para uma vida mais saudável e trabalhar projetos que estimulem os alunos a se entusiasmarem e buscar mais informações. (Educador da EJA - II segmento - Matemática)

Tenho alunos com deficiência locomotora que fazem do que aprendem uma fonte de prazer, relax e renda. (Educadora do Ensino Fundamental I e EJA - II segmento - Artes)

Projeto: Coleta de dados sobre a produção do Assentamento Aruega. (Educadora do Ensino Fundamental II - História)

Agricultura aqui. O que é feito aqui no assentamento, agricultura, criação de animais, que é assim, acho que, na agricultura, a dificuldade que eles encontram, a falta de recursos. (Educadora do EJA - II segmento - Geografia)

Os diversos conteúdos indicados como aqueles que estabelecem relação com a temática trabalho e com o mundo do trabalho revelam uma compreensão da categoria trabalho para além de uma atividade produtora de mercadoria, mas uma atividade que compreende uma dimensão cultural, que visa à produção de valores de uso e que transforma homem e meio natural e social.

A compreensão da categoria trabalho, nessa perspectiva, para alunos do Ensino Fundamental e da EJA, pode abrir possibilidades de compreensão de outras questões que envolvem problemas de ordem social, ambiental, econômica, cultural, ética, enfim, ampliar o processo de formação ao promover o debate de questões que envolvem o trabalho no mundo atual. Porém, nos dados coletados, não foram observadas referências às discussões em torno do conflito capital-trabalho na sociedade capitalista, nem em relação ao embate com o agronegócio que o MST realiza atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto priorizou a apresentação da análise e discussão sobre a prática educativa revelada pelos próprios educadores. O que chama a atenção é que, ainda que falte uma integração entre esses educadores e desses educadores com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, há uma prática que se constrói na tentativa de concretizar uma educação que comungue com esses princípios. Tal questão é mais presente nas falas dos educadores militantes, mas para alguns não militantes isso também se faz presente. Há a intenção do sujeito individual educador e há a intenção do sujeito coletivo Movimento. Nesse sentido, retomando Vázquez (2007), nos dois casos, estamos na esfera da práxis intencional. Então como integrar essas intenções, tendo em vista concretizar a educação emancipatória do e para o trabalhador do campo, como alternativa à educação rural liberal estatal? Esse é o grande desafio.

REFERÊNCIAS

- CARNOY, Martin. **A Vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Edipro, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **A história das idéias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo, Ática, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, Edição Especial, p.1153-1178, out. 2007.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção por José Arthur Gianotti. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Além da Terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MST/ITERRA. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**, n. 13 (Edição Especial). 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. **Educação e Sociedade**: compromisso com o humano. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Data da submissão: 03/04/12

Data da aprovação: 29/08/12