

# **A PRÁTICA EDUCATIVA E A PESQUISA NO MOVIMENTO SOCIAL \***

Maria Antônia de Souza \*\*

*Os pedagogos e a pedagogia têm girado apenas em torno da escola, superestruturando-a. Há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa.*  
Miguel Arroyo, Revista ANDE, 198?.

## **Resumo**

O objetivo do trabalho é discutir aspectos da prática educativa e da pesquisa no movimento social, especificamente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A intenção é estabelecer relações entre as experiências vividas no cotidiano do movimento social e do assentamento e as características do mundo escolar; demonstrar as possibilidades e os desafios na articulação entre a prática educativa do movimento social e aquela necessária à compreensão dos conteúdos curriculares; refletir sobre as características da pesquisa educacional no movimento social. Idéias de Gohn (1992) e Arroyo (2004 a, b) contribuíram para as reflexões sobre a dimensão educativa dos movimentos sociais e para a análise do movimento social do campo como educativo. A prática educativa do movimento social ocorre em várias frentes, a saber: nas reuniões, no espaço cooperativo de trabalho, no enfrentamento com o Estado e com a classe proprietária. A prática dos educadores envolve capacitação e formação política. Nos documentos pedagógicos produzidos pelo MST está implícito o papel da pesquisa na prática educativa. É a partir dos registros nos seminários, eventos, reuniões etc. que as propostas educacionais são geradas; tendo como ponto de partida a prática educativa na escola, na vida e nas atividades de produção nos assentamentos. As experiências dos educandos e dos educadores interrogam a pedagogia escolar e anunciam que o reconhecimento do saber construído pelos sujeitos do processo pedagógico é essencial ao processo de compreensão e apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da trajetória humana.

**Palavras-chaves:** movimento social, prática educativa, pesquisa, trajetórias sociais.

## **Abstract**

This paper aims to discuss some aspects of the educational practice and of the research on social movements, particularly on the Landless Rural Workers Movement. The intention is to set relations between the experiences lived in daily life of the social movement and of the permanent settlement and the traits of schooling life; to demonstrate the possibilities and the challenges of the links between the social movement educational theory and practice and that necessary to the curricular content comprehension; and to think about the educational research traits in the social movement. Gohn's (1992) and Arroyo's (2004 a, b) ideas contributed to the thoughts on social movement educational dimensions and to the analyses of the rural social movement as an educational one. The social movement educational practice occurs in different fronts, such as in meetings, in the work cooperative space, in the confrontation either with the State or the land owners. The educators' practice involves political capacitation and formation. In the pedagogical documents produced by the MST, it is implicit the role research plays in the educational practice. The educational proposals are born from the seminars', meetings' and events' records; and it has as starting point in the educational practice at school, in life and in the productive activities in the permanent settlements. The educators' and learners' experiences question the schooling pedagogy and announce that the knowledge recognition constructed by the pedagogical process subjects is essential to the comprehension process and to the appropriation of the knowledge constructed along the human trajectory.

**Key Words:** social movement, educational practice, research, social trajectories

---

\* A versão preliminar deste texto tornou-se publica no dia 31 de março de 2005, no Seminário intitulado "Quando as trajetórias humanas dos educandos interrogam a Pedagogia", Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.

\*\* masouza@uol.com.br. Doutora em Educação. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## 1. Introdução

As transformações econômicas, políticas e sociais vividas pela sociedade brasileira, ao longo do século XX, contribuíram com a emergência de inúmeros movimentos sociais<sup>1</sup>. Muitos deles tiveram visibilidade no espaço rural, em especial na primeira metade do século até início da década de 1960. No espaço urbano, uma infinidade de temáticas deu origem a manifestações, organizações e movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Moradia, Movimento da Saúde e Movimento na área dos transportes. A ação coletiva (passeatas, caminhadas, abaixo assinados, acampamentos etc) expressa o formato e a organização do movimento social. O espaço da cidade tem sido o cenário central na difusão das bandeiras dos movimentos sociais, sejam eles rurais ou urbanos.

Tendo presente a idéia de que os movimentos sociais conquistaram espaço público no final do século XX, e que temáticas ambientais e da esfera da identidade foram expressivas, selecionamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para análise no trabalho ora apresentado, em função de ser um movimento que recoloca a questão agrária no debate nacional e que empreende ação na esfera da educação, desenvolvendo propostas, produzindo materiais pedagógicos e desenvolvendo parcerias. Cabe destacar que, desde o final da década de 1980 temos empreendido estudos sobre as escolas localizadas nos assentamentos e sobre educação no MST. No final da década de 1990 nossa atenção esteve voltada para a prática dos educadores e para aspectos da trajetória de vida dos educandos, em especial daqueles envolvidos nos projetos de Educação de Jovens e Adultos. Desde 2002 temos retomado as nossas reflexões sobre a prática do professor na escola localizada no assentamento. Portanto, o texto será permeado de idéias cuja origem pode ser encontrada nos trabalhos de campo realizados com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental e Médio.

A intenção é discutir a experiência dos educadores na prática educativa do movimento

social, entendendo experiência nas palavras de Thompson (1981, p. 189):

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento, de seus procedimentos, ou (...) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (...) na arte ou nas convicções religiosas.

Tomando como referência a idéia de Thompson (1981) sobre experiência, queremos destacar que o estudo envolvendo trabalhadores rurais ou urbanos requer uma atenção especial para aspectos vividos pelos sujeitos da pesquisa. Um dos pressupostos centrais do texto refere-se às trajetórias de vida dos educadores e educandos no movimento social. Entende-se que elas permitem pensar as lutas pela sobrevivência e pelos direitos sociais. Enriquecem a docência quando o educador dispõe-se a aprender, ao lado do ato de ensinar. Aqui temos uma dimensão essencial da prática educativa que é a pesquisa. Em muitos casos a pesquisa aparece na prática educativa como busca de informações sobre determinados assuntos. É apenas um começo da atitude investigativa. Em outros casos, a pesquisa é expressa em trabalhos de campo no espaço assentamento, propiciando um enriquecimento dos conteúdos escolares, a partir de aspectos vividos no local. Nota-se que a pesquisa é uma atitude entre os organizadores do movimento social, não com as características da pesquisa acadêmico-científico, mas com aquelas da pesquisa participante com enfoque na participação sócio-política, na busca pela modificação das características do espaço local.

Como afirma Arroyo (2004b) "É um avanço entender as trajetórias sociais dos alunos(as) e entender suas lutas pela sobrevivência. É um avanço repensar nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude reais" (p.79).

O repensar da docência surge quando um coletivo reúne-se para discutir a educação e a vida na escola, ou quando as vivências dos sujeitos do processo pedagógico interrogam as práticas tradicionais na educação. A reflexão, a comunicação, a argumentação tornam-se centrais na elaboração de novas facetas à prática

<sup>1</sup> Vide capítulo Movimentos sociais na sociedade brasileira: lutas de trabalhadores e temáticas sócio-ambientais. In: SOUZA, M A; COSTA, L.C. Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.

educativa, bem como são elementos-chaves no desenvolvimento da atividade investigativa.

Vale lembrar Thompson (1981), de fato os sentimentos compõem a experiência humana. Os educadores e educandos da reforma agrária trazem nos rostos os sentimentos vividos no processo de exclusão social e trazem, também, os sentimentos de vitória, das conquistas oriundas da efetiva participação nas lutas sociais. Ao educador, cabe ter instrumentais sócio-educacionais que o permitam observar - *olhar* - os sujeitos com os quais trabalha. Reconstruir trajetórias, comunicar-se, inquietar-se, tecer elaborações sobre a vida do trabalhador é uma tarefa do educador e professor da educação na reforma agrária, bem como daqueles que fazem a opção por uma vertente crítica na educação.

As imagens que muitos de nós temos sobre os educandos não são reais, pois não é a carência que os identifica, mas a vontade de mudar, participar, efetivar direitos. Muitas vezes o nosso olhar é direcionado para a valorização da situação de carência social, desvalorizando inconscientemente a "disposição para a participação" que os sujeitos apresentam em sua trajetória de vida. Os educandos dos assentamentos da reforma agrária são participativos em sala de aula, a prática social (na vida e da vida) gera possibilidade de apresentação de questões e exemplificações na aula.

Durante as entrevistas<sup>2</sup> realizadas com educadores e educandos, percebemos a necessidade que sentem em contar aspectos da sua vivência no trabalho, com o predomínio para a expressão de sentimentos. Seja o sentimento da "falta de oportunidade para a realização dos estudos na época ideal", seja o sentimento de incerteza com "o que fazer na sala de aula" quando a experiência dos educandos da Educação de Jovens e Adultos possibilita inúmeras aprendizagens e interroga os saberes dos educadores. Diante da formação deficitária que muitos educadores possuem, as incertezas emergem, pois vivem o desafio do trabalho com o conteúdo e com a organização de estratégias de ensino que possam articular aspectos da história de vida com os conteúdos necessários a cada modalidade de ensino e área do conhecimento.

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que este texto origina-se da análise do conteúdo de entrevistas realizadas com educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos, nos anos de 1999 e 2000. Também, das entrevistas realizadas com educadores das escolas localizadas nos assentamentos, nos anos de 2003 e 2004.

De um lado, o educando lamenta a situação de exclusão escolar e tenta superá-la com o retorno à escola. De outro, o educador angustia-se com a sua frágil formação escolar. Por outro lado, ainda, ambos estão no espaço caracterizado pelas riquezas das trajetórias sociais, da cultura, da política, que quando descobertas propiciam uma aula considerada "satisfatória" pelos educadores; na palavra deles "uma aula que deu certo", que houve debate, interrogação, enfim, muita participação. Muitas vezes, o educador relata que o aprendizado para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos foi adquirido na própria sala de aula, com os educandos. Denuncia-se a fragilidade com que os projetos de EJA, em especial no campo, são desenvolvidos. Denuncia-se, ainda, a fragilidade dos cursos de formação de professores, pois muitos dos formados salientam a distância entre os conteúdos da formação adquirida e as necessidades da prática educativa na escola do campo. Porém, anuncia-se na prática uma possibilidade de organização curricular participativa, em que os educadores selecionam os conteúdos e metodologias em conformidade com as trajetórias sociais dos sujeitos em questão. Como diz Arroyo (2004b):

o que pode ser um pretexto para estreitar os horizontes do direito à educação e do campo da docência está sendo para tantos docentes mais um motivo para alargar seus horizontes profissionais e entender a seriedade e a complexidade, os paradoxos da universalização da educação como direito. (p.79).

O sentimento da exclusão escolar fica expresso em cada frase que indica a "desistência da escola, num tempo passado"; a "impossibilidade de chegar até a escola, em função da distância e da falta de transporte"; a "dificuldade na conquista de um emprego melhor, em função da exigência da escolaridade", entre tantas outras características que indicam a exclusão e desigualdade social no Brasil. Muitos educandos incorporam "a culpa" pelo fracasso escolar e pela baixa escolaridade; outros reconhecem as deficiências nas políticas públicas de educação. Assim, a escuta passa a ser um requisito central na prática educativa daqueles que trabalham com a respectiva modalidade de educação. A escuta e o estudo concomitantes possibilitam aprofundar o processo educativo de forma que as aprendizagens da vida possam

ser relacionadas com os conhecimentos já construídos por outros Homens, de outros lugares, em outros tempos. O sentido da aula e da vida na escola está na possibilidade que os sujeitos do processo educativo têm de ir para muito além da aula, ampliar vivências, apropriar-se de conhecimentos e, especialmente, de estabelecer relações entre os saberes da vida e aqueles da escola. Ampliar a “caixa de ferramentas da cultura” é uma exigência feita aos educadores e educandos. Todos querem apropriar-se de conhecimentos úteis para a “sobrevivência e também para a sua realização plena como seres humanos” (ARROYO, 2004b, p. 80).

As propostas educacionais oficiais, em especial das décadas de 1980 e 1990, destacam a importância do trabalho com os valores humanos, ética, cidadania, meio ambiente entre outros temas. Diante delas, torna-se pertinente o questionamento sobre os conteúdos desenvolvidos e apropriados, de fato, no processo de formação do professor.

Trabalhando com alunos do curso de Pedagogia, é possível perceber que a formação nas áreas específicas do conhecimento é fragilizada e apressada. Conteúdos Históricos e Geográficos, por exemplo, são tratados de forma rápida e com a preocupação centrada nas técnicas de ensino e não no desenvolvimento dos conteúdos. Os estudantes possuem dificuldades no tratamento de temas como produção, circulação e consumo de mercadorias. Cidade e campo, desde os três eixos anunciados, possuem estreita relação. Porém, restringe-se a formação à transmissão de técnicas de ensino e os conteúdos ficam reduzidos. Compreender as relações de trabalho, sua divisão social e a divisão territorial é fundamental para localizar os aspectos da realidade cultural, econômica, social e política que os educandos, nas diferentes modalidades de ensino, trazem para a sala de aula. A pesquisa é utilizada como técnica de ensino e não como processo que viabiliza a apropriação e construção de conceitos e novos conhecimentos.

Concomitante à formação do educador e do educando, existe a pedagogia dos movimentos e organizações sociais, muitas vezes esquecida nos bancos escolares, porém presentes na trajetória dos sujeitos que ocupam os bancos.

O movimento social em questão, na luta pela terra, identifica direitos sociais tais como educação. A preocupação com as crianças e com o tipo de escola necessária à realidade vivida é notória nas reuniões das lideranças do MST,

especialmente, a partir de 1987. A criação de um Setor de Educação congrega a elaboração de materiais didáticos, pedagógicos e filosóficos, ilustrando uma concepção de educação que se faz necessária para o campo. Em outros textos dedicamos atenção à trajetória da educação no MST<sup>3</sup>. Portanto, além da pedagogia das lutas sociais, existe a preocupação com a pedagogia escolar. Os inúmeros documentos produzidos pelo movimento social – MST -, os encontros, seminários, congressos estaduais e nacionais dão mostras do quanto se luta pela efetividade do direito à educação. A pesquisa, embora pouco explícita nos textos, é o princípio da produção dos documentos e da análise da realidade educacional dos assentamentos. A prática social é o conceito central na elaboração de críticas e proposição de novas ações no campo educacional. Localizar os sentidos das práticas tradicionais e transformadoras é desafio no processo comunicativo empreendido na construção de uma nova maneira de educar e de decidir na educação escolar.

Compreender as relações sociais do movimento social que geram educação é fundamental para visualizar as possibilidades que a sociedade civil têm construído nas últimas décadas. Ainda que no contexto do ideário neoliberal as relações sociedade civil e Estado tenham sido encaminhadas na direção do “enxugamento do Estado via parcerias”, não podemos negar que as parcerias geram, no espaço público, um processo de negociação e de aprendizagens acerca do campo da política. É a pedagogia do movimento social produzindo conhecimentos culturais, sociais e políticos e, demandando processos de apropriação daqueles conhecimentos sistematizados historicamente.

Ao analisar a ação dos educadores na prática educativa do movimento social, partimos do pressuposto teórico que os movimentos sociais possuem caráter educativo (GOHN, 1992 e 1999) e que o movimento social do campo é educativo (ARROYO, 2004a). O educativo está presente nos conteúdos curriculares, nos gestos, nas falas, nos documentos e nas relações de trabalho vividas na sociedade e no movimento social. Como diz Bonamigo (2002), no

<sup>3</sup> Vide volume 2, XII ENDIPE, texto de nossa autoria intitulado “Educação do campo: trajetórias, parcerias e práticas pedagógicas”. Curitiba, 2004. Vide Relatório de pesquisa do CNPq, de nossa autoria, intitulado “Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Curitiba, agosto de 2004.

título de sua obra “Pra mim foi uma escola”. É uma frase muito comum entre aqueles que participam do movimento social do campo.

Com a ênfase na experiência construída no movimento social, não estamos defendendo a minimização dos conhecimentos científico-culturais reconhecidos, mas sim a problematização e ênfase nas especificidades dos sujeitos do movimento social. Ao contrário das imagens que deles podemos ter, como tímidos, silenciosos, “caipiras”, eles se mostram participativos na sala de aula; comunicativos com os “estranhos” que chegam nos assentamentos da reforma agrária e, perguntam muito.



Foto: Maria Antônia de Souza, 1999.

## 2. Educadores e Educandos: Quando as relações sociais cotidianas ensinam ...

Ao adentrar o espaço da sala de aula, representada acima, perguntei aos alunos se eu poderia tirar uma foto. Um dos alunos olhou e perguntou “você vai trazer a foto para nós?”. Fiquei surpresa com a pergunta, embora a prática de pesquisa tenha mostrado a necessidade de sempre retornar as fotos para os sujeitos dela. Pela primeira vez eu ouvia uma pergunta que se relaciona com a ética no processo de pesquisa. Eram crianças na idade de 8 a 9 anos. É apenas uma mostra de que as crianças são participativas, rompendo com a imagem que muitas vezes é feita delas.

Compreender a prática educativa dos educadores da Educação Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos requer a recuperação de aspectos que fazem o cotidiano do processo educativo. Podemos enumerar quatro situações iniciais, a saber: 1) trata-se de trabalhadores que estão envolvidos num movimento social de caráter de classe. Possuem vínculos estreitos com a vida na terra, seja como camponês, parente de camponês, bóia-fria, arrendatário,

parceiro ou posseiro. O envolvimento com o movimento social os coloca na situação concreta da vivência da relação de forças com o Estado e com a classe latifundiária. Na correlação de forças aprendem o lugar do político na política e as estratégias na esfera da negociação política. Aprendem que nem sempre os direitos sociais são garantidos e que a igualdade e liberdade presente no texto constitucional possuem faces com acentos na desigualdade social. As crianças, que não participaram do momento da ocupação da terra, escutam e vivem a retrospectiva da luta na fala dos adultos. 2) os trabalhadores viveram no rural, foram para as cidades e retornaram à situação de moradores do espaço rural. Viveram a situação de exclusão escolar e tentam recuperar um direito social. Lutam pela escola para os filhos e por uma educação que possibilite a ampliação da leitura de mundo e do acesso ao processo de letramento. Ilustram nas suas falas a situação da “falta de oportunidade no passado” e, agora, diante da possibilidade de estudo, sentem-se com coragem para agarrá-lo, como dizem. 3) A vida é uma escola para cada um dos trabalhadores rurais envolvidos no movimento social. Aprendem a observar a própria situação no mundo e o quanto a atitude coletiva pode contribuir para mudar uma situação, uma realidade. Um exemplo é a situação de assentado quando comparada com a situação vivida, anteriormente, no acampamento. As crianças nas escolas costumam desenhar a vida no acampamento, nos trabalhos escolares, em cores escuras, ilustrando incertezas, medo, tristeza. Ilustram a vida no assentamento em diferentes cores, chamando a atenção para a visibilidade de um mundo diferente, alegre, onde as brincadeiras, a infância tem lugar especial. O tempo e o espaço nem sempre possuem os limites do espaço urbano. A liberdade e a criatividade têm lugar nas pequenas brincadeiras e brinquedos construídos com os materiais disponíveis em cada lugar. 4) São trabalhadores que quando chegam à escola questionam o sentido dos conteúdos que são transmitidos de forma descolada da realidade. Trata-se da trajetória humana questionando os conteúdos construídos socialmente.

O grande desafio dos educadores está no conhecimento da trajetória de vida e dos processos sociais contraditórios experienciados. A atitude de investigação constante pode garantir a proximidade com tais conteúdos e aprendizagens da prática social.

Em *Imagens Quebradas*, Arroyo (2004b), ao falar de “educandos, sujeitos de direitos”, problematiza a imagem que temos dos alunos da escola pública. A imagem de “aluno carente”, expressa nas falas de professores e, portanto, na organização do trabalho pedagógico. O autor cita que:

A condição de sobreviventes, de carentes é tão marcante na visão que temos da infância-adolescência popular que essa imagem com que convivemos nas escolas públicas nos impede de reconhecê-las como sujeitos humanos sociais, culturais, em formação. A palavra carente tão usada no discurso pedagógico, escolar é reveladora de que só conseguimos ver os alunos populares pela carência, pelo avesso. Uma visão negativa que condiciona uma pedagogia negativa no sentido de negar-lhes seu direito à educação em nome de torná-los menos carentes” (2004b, p. 78).

Relatos de educandos nos permitem visualizar a situação em que se encontra a educação do campo e os desafios enfrentados pelos educadores, que muitas vezes são trabalhadores com o mínimo de escolaridade, porém com significativo aprendizado a respeito da vida e do humano. Isto não justifica a ausência de profissionais formados para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, pelo contrário, é uma denúncia com relação à precariedade na formação dos mesmos e fragilidade na infra-estrutura educacional. O trecho abaixo ilustra aspectos da trajetória do educando:

A vida exige, hoje, que a gente participe. Não tive oportunidade quando era criança, mas agora eu tenho chance, por isso tenho que participar. Era as mulheres que iam mais para a aula, os homens não vão para a aula ou por vergonha ou por achar que já sabem tudo. O que falta mesmo é boa vontade, tempo sempre encontra. Eu tinha nenê novinho e ia para a aula. As aulas dos adultos acabaram aqui, quando o pessoal se espalhou. Quando era na sede o pessoal vinha, depois ficou muito longe, não tinha ônibus, aí ficava muito difícil. O MST é que se preocupou com a educação aqui no assentamento, sempre estavam aqui discutindo, dizendo que era necessário que o povo participasse (...)

não é só porque ganhamos terra que temos que parar. (Educanda, projeto de Educação de Jovens e Adultos, outubro de 1999).

Ao menos três elementos podem ser destacados na fala: a necessidade que a sociedade contemporânea impõe em termos do saber educacional e, portanto, a necessidade de participar; falta de oportunidade para ir à escola, na idade correspondente a cada ano escolar e o envolvimento de um movimento social na luta pela educação.

Nos anos de 1990 o MST empreendeu, nos assentamentos, uma campanha objetivando a Educação de Jovens e Adultos, demandando e participando de parcerias do tipo convênios com os governos estaduais e federal, em específico no final de 1990. Foram criados Programas de Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A prática dos educadores nos programas de Educação de Jovens e Adultos, em especial no PRONERA, foi gerada e influenciada pela dinâmica do movimento social e pelas características do encontro (parceria) estabelecido entre movimento social, universidade e Estado. Quatro aspectos podem ser destacados na prática dos educadores, na experiência de formação e prática dos educadores:

*O primeiro relaciona-se às influências recebidas no processo de capacitação dos educadores*, desenvolvido a partir de ciclos, caracterizados por encontros realizados ao longo do ano/projeto<sup>4</sup> com a presença de todos os educadores e duração de 4 a 7 dias, e oficinas constituídas de encontros realizados nos assentamentos, reunindo grupos de educadores, por região de abrangência do projeto. Entre um e outro momento havia estagiários bolsistas acompanhando a ação dos educadores nos assentamentos. Participavam do planejamento das atividades e desenvolviam estratégias de estudos individuais e em grupo. No processo de capacitação, a trajetória de vida sempre foi o ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos. Os educandos de EJA são participativos e demonstram a sede de conhecimentos. Trata-se da intenção de “encher ainda mais a

<sup>4</sup> Estamos fazendo referência ao projeto de extensão coordenado pela UFPR, no contexto do PRONERA, na região sul do Paraná, no período de 1998-2002.

caixa de ferramentas da cultura”, como diz Arroyo (2004b).

*O segundo diz respeito às trocas e aquisição de conhecimento no processo de capacitação.* Os conteúdos eram selecionados a partir da identificação de Temas Geradores, a exemplo de terra, trabalho, assentamento, reforma agrária e cultura. Conteúdos específicos das áreas do conhecimento eram localizados nos Temas Geradores. Textos e atividades eram elaborados pela equipe de professores envolvidos no processo de capacitação. É possível citar a metodologia utilizada no trabalho com a “Trajetória de Vida” dos educadores da EJA. Os conceitos de migração, propriedade e expropriação da terra foram problematizados a partir da exposição das trajetórias de vida no rural, em diferentes atividades produtivas e relações de trabalho, a migração para a cidade, o desemprego, o ingresso no movimento social, o acampamento, os despejos violentos, as mortes, a conquista do assentamento e a busca pela sobrevivência na terra conquistada. Os educadores estudaram e vivenciaram os dilemas do trabalho com os Temas Geradores, a necessidade do planejamento, a importância do conteúdo e o seu sentido social.

*O terceiro aspecto envolve a prática educativa entendida como prática social, cujas faces possuem acento na escola e no movimento social.* Os educadores da EJA nos assentamentos questionam o sentido dos conteúdos aprendidos, questionam as características ideológicas dos materiais didáticos. Enfim, a pedagogia do movimento social desperta a atenção para os aspectos ideológicos presentes no material didático; torna os educandos participativos e inquietos com os objetivos do que fazem, para que fazem e o que querem fazer na escola.

*O quarto aspecto envolve a prática social no movimento e na relação com os parceiros.* Existe o momento da elaboração da mística do movimento. É um momento de experiência coletiva no planejamento, desenvolvimento e envolvimento das pessoas. Um exemplo é a mística “O Brasil que temos e o Brasil que queremos”, em que os trabalhadores ilustram – na expressão coletiva, via dramatização – as características do Brasil, em especial os números referentes à desigualdade e exclusão social e ilustram as características do Brasil idealizado, com menor concentração de renda e propriedade. A mística expressa conscientização política, o coletivo como espaço educativo e cooperativo e a construção da identidade social e

política no movimento social. Na sala de aula, a mística envolve educadores e educandos, instiga os questionamentos e desperta a atenção para os temas em discussão.

A prática educativa construída no movimento social apresenta as angústias do educador, tanto no processo de formação quanto no cotidiano da escola. A busca de sentidos para o que se estuda e para o que se pretende ensinar parece ser uma constante na vida do educador.

Arroyo (2004a) destaca que o movimento social do campo é educativo:

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (p.78).

Barros (2001, p. 20) traz a fala de uma professora de pré-escola, numa escola nucleada:

Quando comecei estudar o Magistério ainda não trabalhava na Escola, não era ainda professora do Ensino Fundamental. Para mim não tinha nada a ver o que estudávamos. Falavam o tempo todo de crianças, de Escola. Não entendia porque era necessário tudo aquilo, não cansavam. Quando me chamaram para trabalhar como professora meu estudo deu um salto. Tudo o que diziam começava a fazer sentido, e que sentido pois como não me interessava não havia prestado muita atenção. Minha falta de experiência e a deficiência que tinha com as crianças me abriu os olhos.

Nas duas citações fica expressa a função da escola em termos da socialização do conhecimento e da cultura historicamente produzidos. O depoimento da professora mostra que a apreensão do conteúdo ocorreu quando conseguiu estabelecer relações entre o vivido na prática educativa e o vivido na sala de aula, no processo de formação acadêmica. Às vezes é

preciso auxílio para que os olhos sejam abertos. Trata-se da preocupação com o processo de aquisição, apreensão dos conhecimentos, cabendo ao professor o desafio de possuir a clareza dos conteúdos e a firmeza no relacionamento com os alunos e na escolha das técnicas de ensino.

O educando busca sentidos para os conteúdos que são trabalhados na escola. As crianças e adolescentes, no seu dia-a-dia, aprendem fazendo as tarefas de casa e da produção agrícola. Desenvolvem o sentido da responsabilidade, compromisso e conhecem a dinâmica do trabalho na lavoura. Suas trajetórias não expressam a carência imaginada por muitos educadores. Indicam a prática social, a rotina do trabalho rural, a observância das relações de trabalho, a criatividade na construção de brinquedos e brincadeiras. Nossas imagens da escola pública é que carecem de sentidos. A descoberta dos significados representa um avanço para o processo de compreensão e apropriação dos conhecimentos.

A experiência de uma educadora de Jovens e Adultos mostra a dinâmica da vida escolar dos educadores e dos educandos, nos assentamentos:

No começo eu estava dando aula na escola. Muitos alunos não iam porque não enxergavam, durante a noite. Outros não iam porque não tinha com quem deixar as crianças, tinha que dar banho, fazer janta, marmita para o marido levantar cedo para trabalhar. Foi ruim, eu conversei com eles; fui de casa em casa para conversar e pedi qual era o horário que eles tinham para estudar. Eles pediram que fosse durante o dia. Mas, de dia eles também não tinham tempo para ir à escola, pois tinham que cuidar da casa. Então, comecei ir dar as aulas nas casas. Vou de casa em casa e dou duas aulas por dia... (educadora de Jovens e Adultos, 1999).

A retomada dos estudos não é tarefa fácil para os trabalhadores que estiveram muito tempo fora da escola. Sentimentos do tipo "vergonha" são comuns entre os jovens e adultos. A dificuldade para enxergar – um problema de saúde pública – esteve presente em todas as entrevistas realizadas com educadores e educandos. Organizar um horário para ir às aulas é tarefa desafiadora para os educadores e

educandos. A alternativa encontrada pela educadora foi dar aulas nas casas, porém a distância entre uma casa e outra é apontada pela mesma. A gratificação é visível na fala dos educandos que demonstram a satisfação no aprendizado da escrita do próprio nome e nas primeiras contas feitas com a educadora. Os rostos, os olhares dos educandos nos emocionam e despertam para o pensar a nossa atuação como educador. A expressão do educando interroga a pedagogia, interroga o sentido da escola.

A interrogação da pedagogia escolar, pelos educandos do movimento social, ocorre em função de que a vivência no movimento social é toda permeada por dimensões educativas e por aprendizagens decorrentes dos trabalhos nos grupos. Podemos citar duas dimensões da prática educativa e da aprendizagem no movimento social:

1) A primeira delas se dá no *espaço coletivo das reuniões realizadas pelas lideranças do movimento social com os trabalhadores Sem Terra*. São reuniões que possibilitam a transmissão de informações, num primeiro momento; o debate acerca do conteúdo exposto (informado); o confronto entre opiniões diversas; a atitude de argumentação de idéias, mas acima de tudo, podem propiciar o exercício da "fala", o expressar-se num espaço público. *Tais ações desencadeiam o processo de aprendizado político dos direitos dos indivíduos como cidadãos*, uma vez que cria o conflito entre os valores presentes no imaginário do trabalhador (por exemplo a idéia de propriedade e sua intocabilidade), a realidade vivida e a possibilidade de participação num movimento social, este visto como um caminho para a conquista de um espaço para morar, trabalhar e alimentar. O conflito, acrescido das informações sobre a situação agrária no país e sobre a concentração de renda, possibilita o pensamento a respeito dos direitos sociais, garantidos na legislação, dentre eles a educação, saúde, trabalho, moradia, para lembrar alguns. Assim, a trajetória dos educandos, quando participam da EJA, permite questionar o sentido dos conteúdos trabalhados com eles. Permite interrogar a função social da escola e da educação. Permite interrogar e anunciar quais os objetivos que a escola deve atender.

Existem ainda, no espaço coletivo, os grupos de jovens, grupos de mulheres, times de futebol, grupos coletivos e semi-coletivos de produção, associação de produtores entre outros.

Nestes espaços é possível constatar o desenvolvimento da aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos para o trabalho em grupo, ou como prefere Gohn (1999) “educação para a civilidade”. Os grupos de jovens, por exemplo, organizam diversas atividades, dentre elas a produção teatral. Os grupos de mulheres discutem a sua participação no contexto da produção agrícola, as relações de poder, organizam atividades econômicas no grupo (corte costura, pintura, produção artesanal etc). Também, o espaço da produção faz parte da dimensão coletiva, constituem-se como espaços experimentais, uma vez que inúmeras atividades e estratégias de organização da produção agrícola são pensadas a partir da experiência cotidiana.

A segunda dimensão relaciona-se *aos espaços educativos com intencionalidade de capacitação e formação educacional não-formal*. Por exemplo, os cursos de formação e capacitação dos trabalhadores para as atividades agrícolas, agropecuárias, agroindústrias e agroecológicas. Neles há a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades organizacionais. Nos assentamentos são organizados cursos oriundos de parcerias com universidades e Organizações Não-Governamentais. Tais cursos possibilitam o aprendizado de novas formas de produção na agricultura; utilização de técnicas que possam otimizar o trabalho com determinadas culturas (a exemplo da produção orgânica realizada em estufas); possibilitam o aprendizado de aspectos administrativos; a organização do trabalho em cooperativas etc. Assim, nestes cursos, elaborados a partir da demanda e necessidade dos trabalhadores, as relações de trabalho vão sendo repensadas, assim como a tríade “produção-circulação-consumo”. Aos poucos, os procedimentos tradicionais e o envolvimento com culturas cuja rentabilidade é baixa vão desaparecendo e possibilitando a introdução de atividades que atraem os jovens para a agricultura, como é o caso da produção de frutas e verduras orgânicas, que necessita de mão-de-obra em maior quantidade do que aquelas culturas mecanizadas, tais como produção de milho, feijão e soja, para citar alguns. Destaca-se, como parte da segunda dimensão, o aprendizado de conteúdos escolares em espaços, tempos e metodologias diferentes daqueles utilizados no espaço formal. É possível visualizar tal dimensão da educação nos cursos de educação de jovens e adultos, desenvolvidos em parceria com universidades, principalmente

nos dias atuais, no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

No assentamento, as reuniões são permeadas pela busca de solução para problemas enfrentados no cotidiano, tais como a melhoria da qualidade e quantidade de produtos; as culturas mais adequadas para o momento econômico e político vivido pelo país. As relações de trabalho são construídas no espaço assentamento a partir do redimensionamento das experiências vividas anteriormente, das necessidades existentes no grupo de trabalhadores e daquelas relacionadas ao mercado.

As interrogações que os educandos e educadores provocam quando estão na situação de aprendizes na escola, são oriundas da prática social educativa vivida no cotidiano, nas relações sociais entre os próprios trabalhadores; entre eles e os mediadores e assessores do movimento social; entre este e o Estado.

No âmbito do movimento social e do assentamento rural *encontramos formatos híbridos de processos pedagógicos*. Existem práticas autoritárias caracterizadas pela transmissão de conteúdos já elaborados tanto para os educandos em situação de educação formal, quanto para os assentados no contexto de cursos de formação política ou técnica, por exemplo. Existem práticas que se direcionam para a construção de atitudes democráticas, tais como as experiências de educadores que se desafiam a trabalhar nas escolas rurais e inovam o trabalho pedagógico em sala de aula. Existem práticas que possuem características tanto autoritárias quanto democráticas, demonstrando que há um processo transitório no campo pedagógico, que as atitudes menos autoritárias são apreendidas tanto por educadores quanto pelos educandos no espaço educativo vivido.

Se adotarmos a idéia de Santos (2000), de que estamos numa transição paradigmática, não podemos deixar de apontar a “fronteira” como uma forma privilegiada de sociabilidade, como escreve o próprio autor. “Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjetividade poderá explorar o potencial emancipatório desta” (p.347). Num contexto de movimento social, de assentamento rural, de recriação de um modo de vida, as idéias apresentam-se ora como reprodução de experiências já vividas, ora como inovação e proposição de novas atitudes, tais como a dimensão coletiva do trabalho, seja agrícola ou educativo. A inovação é realizada tanto por aqueles que compartilham de teorias críticas quanto por aqueles que,

imersos em seu cotidiano e nas idéias paradigmáticas dominantes, conseguem criar alternativas consideradas inovadoras. Não falamos da fronteira geográfica, mas da fronteira enquanto locus de produção de novos conhecimentos. Nestes termos, a vida na fronteira é permeada por angústias e conflitos.

Santos (2000) aponta as principais características da vida na fronteira: “uso muito selectivo e instrumental das tradições trazidas para a fronteira por pioneiros e emigrantes; invenção de novas formas de sociabilidade; hierarquias fracas; pluralidade de poderes e de ordens jurídicas; fluidez das relações sociais; promiscuidade entre estranhos e íntimos; misturas de heranças e invenções” (p. 347).

Os professores das escolas de assentamentos rurais estão no *front* propício para o desenvolvimento de processos educativos problematizadores, haja vista a riqueza de experiências em termos da participação em lutas sociais, vividas pelos sujeitos presentes na escola. O aprendizado político é muito significativo e presente no cotidiano dos alunos e da comunidade do assentamento rural. Os professores são desafiados a continuarem trabalhando numa concepção transmissora de conhecimentos ou a lançarem-se em processos investigativos que propiciem a ampliação de seus conhecimentos e elaboração de novas estratégias educativas.

### 3. Quando a pesquisa possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa crítica?

Retomar as reflexões de Freire, Kosik e Vázquez sobre a práxis seria fundamental para a compreensão do que chamamos de prática educativa crítica. Ela localiza-se no contexto da educação dialógica ou problematizadora conforme denominado por Freire (1987), na qual professor e alunos são sujeitos ativos do processo educativo; os conteúdos são investigados a partir da realidade, com o intuito de elaborar articulações que possibilitem a apropriação de conhecimentos socialmente e historicamente construídos, bem como a elaboração de novos conhecimentos. Trata-se da prática educativa “criativa”, na qual criação e transformação fazem parte do processo educativo.

O princípio central da prática educativa crítica e da pesquisa como construção de conhecimentos é a participação – no plano individual e coletivo. A atitude de participação não se des-

envolve repentinamente, pois faz parte de um processo de busca de identidade e de pertencimento ao grupo de educadores. Além delas, o desenvolvimento da participação efetiva requer o rompimento com a rotina fragmentária, hierárquica e heterogênea características do cotidiano.

Na prática educativa nas escolas localizadas nos assentamentos percebe-se dois grandes desafios: a formação precária do educador para a prática docente no espaço rural e a pesquisa como “coleta de informações”. Uma característica central na prática de alguns educadores é a “disposição para fazer”, contrastando com a rotina e ação de muitos colegas que não almejam mudanças.

Nos projetos de EJA e nas práticas educativas que acompanhamos nas escolas, foi possível constatar que a atitude de inquietação e o envolvimento de muitos educadores na busca por mudanças, fazem a diferença na construção de uma cultura escolar diferenciada da tradicional. Escolas cuja participação dos pais é marcante e escolas com projetos escolares premiados fazem a diferença e demarcam terreno diante daquelas que organizam-se tecnocraticamente.

Os educadores da EJA apreenderam a importância da sua própria ação na transformação de determinadas situações; perceberam a necessidade de estudo contínuo para que a educação tenha uma característica motivadora e desperte o interesse dos educandos. A frase “Eles querem aprender mais do que já sabem, mas à vezes eles sabem mais do que nós” é uma constante entre os educadores que não têm formação específica para a EJA. Angústia, ansiedade e vontade são características do educador envolvido com a EJA.

Entre os professores das escolas, nota-se *vícios* da formação e outros da rotina escolar. A prática educativa criativa não é predominante nas escolas, mas marca presença. Existem projetos escolares, organizados por professores, direção e comunidade local que possibilitam a ampliação dos conhecimentos dos alunos e da própria comunidade. São projetos que tratam da história de vida dos assentados e da história do assentamento; projetos que discutem alimentação e produção agroecológica; projetos que envolvem diferentes profissionais nas atividades escolares, a exemplo do agrônomo que atua no assentamento.

Na maioria das escolas fica perceptível que os conteúdos escolares resumem-se a livros

didáticos ou manuais oferecidos pelas secretarias municipais de educação. Os conteúdos escolares deixam muito a desejar em relação aos conteúdos aprendidos na escola da vida. São duas ideologias em confronto: a da cultura escolar sustentada nas orientações oficiais e aquela centrada na prática do movimento social. O professor sente-se ameaçado dos dois lados: em relação ao Estado e em relação ao movimento social. Fazer escolhas exige conhecimento. Uma prática crítica, criativa, estará fundamentada numa opção/ argumentação coerente pedagógica, política e filosoficamente.

Por fim, é possível afirmar que *quando a prática social inquieta, a pesquisa pode tornar-se um caminho para o desenvolvimento de uma prática educativa crítica*. Quando o cotidiano ou a ação dos educandos *incomoda*, é possível pensar que a prática educativa está sendo questionada e que outros caminhos podem ser buscados. A opção requer argumentação e posicionamento político, requisitos de toda prática criativa.

#### 4. Considerações Finais.

Os estudos têm mostrado que a prática educativa se manifesta e é manifestação das relações que ocorrem no cotidiano da escola do assentamento rural. Existe um conflito visível entre as propostas educacionais oficiais e aquelas que estão em construção e em situação de experiências no movimento social. Os educadores, na prática educativa do movimento social, interrogam a sua própria ação e a sua situação no mundo. Sentem a necessidade de estabelecer relações entre o mundo da vida dos educandos (e das suas próprias) e os conteúdos curriculares. A educação do campo, em construção, vem questionar a prática educativa que se apresenta distanciada das relações de trabalho e de vida dos sujeitos do processo pedagógico. Educadores e educandos manifestam a intenção e necessidade de uma educação que tenha estreita relação com as matrizes culturais dos seus sujeitos e com as relações sociais e de trabalho vividas no cotidiano. É a busca do sentido para o que se aprende e para o que se ensina. O sentido está no conhecimento e reconhecimento das características do mundo da vida dos educandos e dos educadores; entre o mundo da pedagogia escolar e o mundo da pedagogia dos movimentos sociais.

As trajetórias dos educandos e dos educadores permitem questionar a imagem que te-

mos dos sujeitos do campo e do movimento social em questão. Eles apresentam elementos para que possamos superar a imagem de carente e valorizar as suas trajetórias sociais na luta pelos direitos sociais. Permitem questionar os conteúdos que trabalhamos com eles e o sentido da nossa bagagem cultural. Quais conhecimentos necessitamos para fazer a ponte entre os saberes oriundos das trajetórias sociais e os conhecimentos que consideramos pertinentes para o processo pedagógico? Eles provocam inquietações em nós educadores, no sentido de nossa ação e na própria concepção que temos da escola pública e da educação no seu sentido amplo. Por fim, as trajetórias dos educandos e educadores nos inquietam sobre o sentido da escola como "direito social e humano". Nos inquietam sobre "o que temos feito nas salas de aulas?".

#### Referências

1. ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista ANDE**, nº 12. 1987.
2. \_\_\_\_\_. A educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.
3. \_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004b.
4. BARROS, José Aires de. Entraves e possibilidades na aprendizagem de uma escola nucleada. **Monografia** de conclusão do curso de Pedagogia para a Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. UNIJUÍ, Ijuí, 2001.
5. BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pra mim foi uma escola ... o princípio educativo do trabalho cooperativo**. Passo Fundo: UPF, 2002.
6. DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. SP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
8. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. SP: Cortez, 1992.
9. \_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.
10. Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
11. SANTOS, Boaventura. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
12. SOUZA, Maria Antônia de. As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do

- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Tese de doutorado** apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1999.
13. SOUZA, MA ; COSTA, L. C.(orgs.). **Sociedade e cidadania**: desafios para o século XXI. Ponta Grossa: UEPG, 2005.
14. THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria**. São Paulo: Zahar, 1981.
15. VÁZQUEZ, Adolfo S.. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 30/02/2005

Aceito para publicação em 27/06/2005