

**EDUCAÇÃO E CIDADANIA NOS ASSENTAMENTOS  
DE REFORMA AGRÁRIA: PROJETOS,  
POSSIBILIDADES E LIMITES<sup>1</sup>**

**EDUCATION AND CITIZENSHIP AT THE RURAL  
SETTLEMENTS: PROJECTS,  
POSSIBILITIES AND LIMITS<sup>1</sup>**

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA  
Professora do Departamento de Métodos  
e Técnicas de Ensino e do Mestrado em  
Ciências Sociais Aplicadas, da UEPG.  
Professora do Mestrado em Educação,  
Universidade Tuiuti do Paraná

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar a educação escolar nos assentamentos rurais organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Resulta de discussões e trabalhos de campo desenvolvidos ao longo da década de 90 e pesquisas em andamento, na atualidade, com a utilização das técnicas de entre-

---

<sup>1</sup> Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas empreendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, desenvolvido com financiamento do CNPq. Algumas das discussões presentes neste texto fazem parte de um capítulo de livro, que será publicado em 2002, pela EDUFSC, Florianópolis.

vista, depoimentos e observações. Constata-se que os professores das escolas rurais desenvolvem práticas heterogêneas, a saber: professores que se empenham em criar um conjunto de procedimentos metodológicos para que o ensino não seja apenas mnemônico; professores formados nas escolas organizadas pelo MST e que se preocupam em colocar em prática conhecimentos e princípios político-ideológicos adquiridos em sua formação e, por fim, práticas descontextualizadas da realidade vivida pela comunidade escolar, construídas por professores que desconhecem a proposta do MST e que não aceitam o desafio de recriar as propostas indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação. Os projetos desenvolvidos no MST e entre os professores de assentamentos rurais demonstram os focos de emergência da “educação diferenciada” ou “escola do sujeito”, na qual é possível vivenciar a diversidade cultural, contribuir com a construção democrática e ampliação da idéia de cidadania como garantia e conquista de direitos.

Palavras-chaves: assentamentos rurais; educação e cidadania

## 1. Introdução

O século XX pode ser considerado o século das conquistas relacionadas à educação pública/gratuita no Brasil. Podemos lembrar das lutas populares pela escola pública, ocorridas ao longo das décadas de 70 e 80, movidas pela necessidade de instrução escolar como garantia na conquista de melhores empregos. As lutas por educação infantil (creches e pré-escolas) somente foram reconhecidas como parte do sistema educacional, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup>. Inicialmente, tiveram visibilidade as seguintes lutas: a) democratização da escola pública<sup>3</sup>; b) construção de prédios escolares; c) existência do ensino noturno; d) ensino superior e e) maior número de vagas no ensino fundamental e médio dos períodos noturno e diurno.

Nos anos 80, uma parcela da população estava questionando a qualidade do ensino na escola pública, além de reivindicar mais vagas para o ensino fundamental e médio; outra parcela discutia a elaboração das dire-

---

<sup>2</sup> Vide KUHLMANN JÚNIOR, Moysés, 2000. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 5 – 18.

<sup>3</sup> Vide FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 19 – 34.

trizes educacionais da educação. Nos anos 90, assistimos novamente a inúmeras reformas educacionais, através da elaboração de programas educacionais implantados em praticamente todo o país, que vão desde a confecção dos Parâmetros Nacionais Curriculares, passando pelos programas de “Correção de Fluxo”, pela nuclearização das escolas rurais, pela criação dos institutos superiores de educação, universidades eletrônicas; enfim, inúmeras iniciativas que contribuem para a mudança numérica da situação de escolaridade no país.

Na primeira metade do século XX, tivemos a criação de algumas universidades, dentre elas a Universidade de São Paulo. Somente na segunda metade do século XX, o ensino superior sofre um crescimento, diante da demanda social e da idéia de possibilidade de ascensão social, em decorrência da ampliação do ensino médio<sup>4</sup>. A educação de jovens e adultos tem sido matriz de discursos oficiais desde 1940. Inúmeros programas de alfabetização de adultos foram criados ao longo deste século. Por fim, diante do aumento do analfabetismo, amplia-se o processo de alfabetização para jovens e adultos. Nos anos 90, assistimos a inúmeros projetos vinculados a organizações não-governamentais, parcerias entre atores da sociedade civil e governos, divulgação de programas voluntários, entre outros.

No entanto, o alto número de analfabetos persiste e, piora quando analisamos a concepção de alfabetização presente nos órgãos de pesquisa ou quando observamos a dificuldade que os alunos enfrentam nas primeiras séries do ensino médio e da própria universidade. Dificuldades relativas não somente à análise lingüística, mas principalmente, com relação à compreensão e interpretação de textos.

Na segunda metade do século XX, assistimos às reformas educacionais e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São reformas relacionadas aos conteúdos, tipo de formação escolar (técnica e preparatória para o vestibular) e administração da educação escolar pública. No âmbito dos conteúdos, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais; em termos da administração da educação vemos um processo de descentralização, visualizado na ampliação do número de escolas de ensino fundamental pertencentes ao poder municipal. Quanto à formação escolar, assistimos à organização dos institutos superiores de educação; da universidade eletrônica e da ampliação dos cursos de edu-

---

<sup>4</sup> Vide MENDONÇA, Ana Waleska P. C., 2000. A universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 131 – 150.

cação à distância. Presenciamos a continuidade da decadência do profissional da educação – decadência intelectual, emocional e profissional.

Deparamo-nos com um percentual de analfabetos em torno de 15% das pessoas com 15 anos ou mais. Ainda, que a porcentagem de alunos que ingressem no ensino fundamental esteja em torno de 96%, a continuidade dos estudos não tem sido uma constante, haja vista o número de desistências e reprovações escolares. O índice de retenção de alunos nas escolas particulares e públicas, entre os anos de 98 e 99, ficou em torno de 21,3%<sup>5</sup>. Quando se trata do ensino rural nos defrontamos com questões relacionadas a inexistência de escolas e professores pouco capacitados para o ensino. Muitas das escolas são distantes das casas dos alunos; algumas classes funcionam no formato multisseriado; muitos professores não têm a formação superior; os conteúdos escolares são baseados nas propostas municipais ou estaduais de educação. Mais, especificamente, quando se trata da educação nas escolas existentes nos assentamentos rurais, nos defrontamos com a luta pela construção da escola, pela permanência efetiva de um professor, por um conteúdo diferenciado, ou seja, vinculado ao contexto dos alunos; com a luta para que o professor da escola de assentamento tenha um conhecimento acerca do MST, que seja um professor do próprio MST ou, ainda, que tenha se formado em escolas que funcionam em parceria com o MST.

Ao mesmo tempo que pensamos e vivemos numa sociedade informatizada, nos deparamos com realidades e sujeitos excluídos do processo educativo formal. Simultaneamente aos discursos dos representantes da educação, em âmbito nacional, que reforçam a necessidade da escola e da participação da sociedade civil na escola, defrontamo-nos com a formação precária dos professores; com salários defasados; com cargas horárias que impossibilitam o desenvolvimento de pesquisas e elaboração de trabalhos coletivos. Assim, impera uma certa descrença e desânimos acerca da função da escola pública e gratuita, ao mesmo tempo em que a ampliação de vagas nas escolas particulares demonstra a mercantilização da educação e a exclusão daqueles que não têm acesso a tal mercadoria.

É neste contexto de turbulências, caracterizado pelas conquistas e retrocessos, pela presença de novos e velhos paradigmas educacionais, ao lado das novidades da sociedade informatizada, que tem lugar a refle-

---

<sup>5</sup> Vide revista *Nova Escola*, novembro de 2000.

xão sobre a educação das classes trabalhadoras. Poderíamos apresentar diferentes projetos e realidades educacionais do país, quando se trata da classe trabalhadora em geral, mas *o objeto central deste texto é a educação desenvolvida nos assentamentos rurais organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*.

Neste final de milênio, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra conquistou espaços públicos para divulgação da luta pela reforma agrária e contra a exclusão social. Tornou-se um movimento reconhecido pela sua capacidade de organização, embora tal organização seja traduzida, pela mídia em geral, como invasão de propriedade – “os invasores” de terra. O MST é composto por várias linhas políticas<sup>6</sup>, dentre as quais se encontra o setor de educação. A população no geral desconhece as propostas do MST para a educação, pois o que tem dado visibilidade ao movimento é a ocupação/acampamentos e as caminhadas.

Tomando como referência as discussões desenvolvidas em *encontros* de educação, relacionados a assentamentos rurais, *entrevistas* desenvolvidas com assentados(as) e a *análise dos materiais* produzidos pelo setor de educação do MST discutiremos algumas das facetas da educação nos assentamentos rurais. Inicialmente, alguns esclarecimentos são necessários: falaremos da educação no interior do MST e não entraremos no mérito da discussão atual sobre o MST ser ou não ser um movimento social. Entendemos que o MST surge como um movimento social, ainda que, nos anos 90, tenha adquirido novas configurações, tais como salienta Navarro (2000) e Pasquetti (2000). Nossa discussão estará fundamentada nas idéias de Boaventura de Sousa Santos sobre a transição paradigmática na construção do conhecimento, assim como as reflexões de Touraine acerca da “escola do sujeito”.

A conquista do assentamento rural e a luta pela educação nos acampamentos e assentamentos representam uma das facetas da demanda dos sem-terra por cidadania “real”. Conforme afirmou Touraine (1997), o MST é um dos principais movimentos demandatários de cidadania e democratização do país. O acampamento é uma escola para os sem-terra; é a escola da vida onde vivenciam relações e situações sociais extremas – fome, conflitos pessoais, violência, solidariedade, sociabilidade, estratégias de

---

<sup>6</sup> Conforme o “Documento Básico do MST”, produzido pela direção nacional do movimento, março de 1991, as linhas políticas do MST são: frente de massa; política de alianças; organização; finanças; comunicação, jornal e propaganda; formação; educação e produção.

ação etc. O assentamento rural constitui-se na possibilidade de elaboração de projetos e de um modo de vida permeado de sonhos; passa-se de uma situação extrema – o acampamento – para uma situação de possibilidades limitadas – o assentamento rural.

Os limites são impostos pela própria noção de **sem**. Após entrarem na terra definitiva, os sem-terra necessitam de projetos para aquisição de financiamentos que os permitam realizar a produção agrícola, a compra de instrumentos de trabalho, a construção da casa, o acesso à educação e escola, por exemplo. As possibilidades podem ser visualizadas a partir da noção de **com** – **com** vontade de mudar, **com** projetos, **com** sonhos, **com** histórias diferenciadas que se encontram *no espaço e no tempo da exclusão e inclusão social*<sup>7</sup>.

## **2. A luta pela escola do acampamento<sup>8</sup> e assentamentos rurais<sup>9</sup> organizados pelo MST**

A luta pela escola<sup>10</sup> do acampamento e assentamento rural está inserida na luta pela escola para os trabalhadores do campo. Durante os anos 70 e 80, o número de escolas foi ampliado no espaço urbano, ao contrário do que ocorria no campo, tendo em vista a redução dos morado-

<sup>7</sup> Falamos em exclusão e inclusão social, pois consideramos o MST um dos exemplos atuais de demonstração do processo de exclusão social vivido por uma parcela significativa de pessoas da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, é um movimento que constrói possibilidades de retomada ou elaboração de um novo modo de vida, a partir da conquista do assentamento rural e das lutas por créditos agrícolas, saúde, educação etc., possibilitando processos de inclusão social ou reinserção das pessoas em condições de vida diferenciadas daquele extremo vivido como desempregado e/ou sem-terra, por exemplo.

<sup>8</sup> Acampamento rural é o momento em que os sem-terra ocupam uma determinada área (beira de rodovia, fazendas improdutivas ou terras devolutas etc.) e constroem os barracos de lona. É uma das estratégias utilizadas pelo MST no processo de luta pela terra; é uma das formas de agilizar o processo de desapropriação de terras para fins sociais. Como os acampamentos podem ter duração de dias, meses ou anos, há necessidade de construção de uma infra-estrutura básica, tais como Setor de Saúde, Setor de Educação, por exemplo. É neste contexto que há a reivindicação pela construção e reconhecimento da escola do acampamento, que em estados como o Rio Grande do Sul tem sido reconhecida, através das chamadas escolas itinerantes.

<sup>9</sup> Assentamento rural é a denominação atribuída ao espaço que foi desapropriado e que será ocupado pelas famílias de sem-terra. É o espaço definitivo onde as famílias organizarão a produção agrícola, as moradias, escolas, cooperativas etc. Alguns são organizados em lotes individuais, outros em lotes coletivos ou, ainda, lotes semi-coletivos.

<sup>10</sup> Vide obra de Roseli Salet Caldart, 2000 e 1997.

res, que se tornaram migrantes. As famílias que restaram no meio rural enfrentaram dificuldades para realizar os estudos dos filhos. Recentemente, as escolas passam por um processo de nuclearização<sup>11</sup>, o que acarreta outras dificuldades, tais como o deslocamento das crianças até a escola central dos bairros rurais. Com a ampliação do número de assentamentos rurais, principalmente nos anos 90, o MST agilizou a luta pela escola e pela formação de profissionais da educação.

A luta pela escola se desenvolve em várias frentes, dentre as quais duas devem ser mencionadas: a *luta empreendida pela direção do MST*, especificamente pelo Setor de Educação, que sistematiza inúmeras experiências desenvolvidas nas escolas dos acampamentos e assentamentos, a partir das quais se elabora o conjunto de propostas educacionais. Uma segunda frente é a *luta que ocorre no dia-a-dia do assentamento rural*, local em que professoras e alunos criam e recriam novas atividades. Os professores apreendem um novo conhecimento – aquele advindo do contato com as histórias de vida dos alunos e seus familiares – ao mesmo tempo que reelaboram os conteúdos escolares.

### 3. Luta empreendida pela direção do MST

Para iniciar esta reflexão, duas perguntas se fazem necessárias: em primeiro lugar, quais são os motivos que levam as lideranças de um movimento social a se preocuparem com a educação escolar e, em segundo lugar, por que neste final de século a luta por educação se faz necessária no país. O Brasil é um dos países que possui um elevado número de analfabetos, realidade que é constatada por todos os estudiosos da questão, bem como pelos parlamentares. Quais são as ações empreendidas, na atualidade, para que o país modifique a situação de escolaridade da população? Ao responder tais questões, talvez possamos encontrar alguns indícios para entender a luta por educação no interior do MST.

Boaventura de Sousa Santos (2000) afirma que “os grupos sociais interessados na emancipação não podem, hoje, começar por defender a

---

<sup>11</sup> Refere-se à centralização da educação escolar num prédio escolar localizado no ponto central do bairro rural. Com isto, algumas escolas isoladas são fechadas e os alunos transferidos para a escola Núcleo.

coerência e a eficácia das alternativas emancipatórias, sob pena de confirmarem e aprofundarem a sua inverosimilhança. Nestas condições, não resta outra saída senão a utopia” (p. 330). A utopia é definida como

a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (...) a utopia requer, portanto, um conhecimento da realidade profundo e abrangente como meio de evitar que o radicalismo da imaginação colida com o seu realismo. (p. 332)

É possível destacar dois desafios presentes na frase acima, que envolvem aqueles que lutam e elaboram propostas diferenciadas de educação. O desafio do conhecimento da realidade e a defesa de que a mudança é possível e necessária. Ao analisar a produção dos materiais pedagógicos do MST, constatamos a presença de um paradigma diferenciado de análise da realidade, bem como de proposição de soluções. O enfoque central está na realidade social, no sujeito que constrói o movimento social, mas, ao mesmo tempo, há um ideal de transformação social baseado nos princípios político-ideológicos que orientam o MST. Um dos pontos de referência é a educação como um dos meios de transformação social. Paulo Freire, desde os anos 50, salienta a educação como prática de liberdade, como atitude de conhecimento, ao enfatizar uma concepção problematizadora de educação, fundada no diálogo e na aprendizagem com o Outro e não para o Outro.

A proposta<sup>12</sup> de educação do MST parte das seguintes questões:

Que tipo de pessoa queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos têm a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamento; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; como deve ser a relação escola com o conjunto do assentamento; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades; quais os principais desafios para realizar esta proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (Setor de Educação, 1990, p.3).

---

<sup>12</sup> Vide texto “Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos - documento para discussão”. Setor de Educação, São Paulo, 1990.

Na proposta de educação do MST fica explícita a necessidade de se formar pessoas comprometidas “com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia (...) o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e dos jovens ...” (Setor de Educação, 1990, p.3).

A partir do 1º. Congresso Nacional do MST em 1985, começou a articulação Nacional e criação do Setor de Educação (1987). No final da década de 80 e início de 90, o Coletivo Nacional de Educação teve um grande desenvolvimento em termos de discussão da educação formal, articulando os trabalhos nos estados e iniciando o curso de Magistério, com o objetivo de formar professores para as escolas de assentamentos. O Setor de Educação está organizado nas seguintes Frentes de Trabalho: Educação Infantil, denominada Ciranda Infantil; Ensino de 1º. grau; Educação de Jovens e Adultos e a Frente da Formação dos Formadores<sup>13</sup>.

O MST propõe que a escola e a educação, em sua mais ampla dimensão, possam contribuir com o processo de organização coletiva do trabalho nos assentamentos, transformando-os em grandes empresas cooperativas. Na atual conjuntura, a organização de cooperativas parece ser uma das alternativas contra a estratégia capitalista de extermínio dos pequenos produtores e inviabilização da reforma agrária em nosso país, conforme afirmaram Caldart e Schwaab (1990, p.23).

Atualmente, existem 1.200 escolas de ensino fundamental, freqüentadas por 150.000 crianças e adolescentes dos assentamentos e acampamentos rurais<sup>14</sup>. Há um total de 3.800 professores e 250 educadores que atuam nas cirandas infantis (educação de crianças de 0 – 6 anos), conforme dados do MST. Há ainda 1.200 educadores alfabetizadores de jovens e adultos. Uma diversidade de experiências está em andamento nas escolas de assentamentos rurais, que poderá constituir-se num paradigma da educação diferenciada, da classe trabalhadora e dos trabalhadores do campo. O centro deste paradigma é a discussão da realidade local e a ampliação dos conhecimentos na direção de um processo de transformação social ou conscientização política, como é denominada por muitos dos edu-

---

<sup>13</sup> Vide site do MST <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.htm>

<sup>14</sup> Vide site do MST <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.htm>

cadores do MST.

Há um conjunto de princípios<sup>15</sup> pedagógicos e filosóficos da Educação definidos pelo Setor de Educação do MST, a saber: Educação para a transformação social, Educação para o trabalho e a cooperação, Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, Educação com/para valores humanistas e socialistas, Educação como um processo permanente de formação e transformação humanas. Os princípios pedagógicos são: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das educadoras/dos educadores; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

A luta empreendida pelos dirigentes do MST torna visível a ação dos atores da sociedade na luta pela escola possível. No atual contexto brasileiro, são os interessados na escola pública/gratuita que devem reivindicá-la e reerguê-la, tendo em vista as ruínas quantitativas e qualitativas em que esta se encontra. O entendimento de que a educação pode ser um dos instrumentos de transformação social e que a escola é um direito social é que move esta luta, já que os direitos existem apenas no plano formal.

Evidencia-se, no âmbito das lutas empreendidas pelos dirigentes do MST, uma concepção de educação popular baseada em muitas das idéias defendidas por Paulo Freire. O paradigma da educação popular está presente tanto na educação escolar, quanto na capacitação dos quadros que atuam junto às organizações populares e, também, no âmbito da realização de pesquisas<sup>16</sup>, do exercício de sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas organizações populares e das parcerias existentes com outras entidades, como forma de garantir investigações que possibilitem a ampliação dos conhecimentos científicos úteis à classe popular.

---

<sup>15</sup> Vide Caderno n. 8. Princípios da educação no MST. 2.ed. São Paulo, 1997.

<sup>16</sup> Vide a obra "Coragem de Educar", Fundep, publicada pela Editora Vozes, 1994.

#### 4. Luta empreendida pelos professores das escolas de assentamentos rurais

Os professores das escolas de assentamentos rurais são oriundos das cidades, na maioria dos casos, e encontram-se em início de carreira. As aulas são atribuídas pela Secretaria de Educação Municipal através dos concursos municipais. Aos professores em início de carreira são destinadas as escolas mais distantes. Os professores das escolas rurais, muitas vezes, têm que viajar longas distâncias para chegar até a escola, assim como os alunos têm que caminhar alguns quilômetros de sua casa até a escola.

A primeira indagação é acerca da *especificidade da escola do assentamento rural*. É uma escola pública como outra qualquer, à exceção das seguintes características: a) está localizada num assentamento rural, composto por pessoas que passaram por um processo de luta pela terra; b) a presença do MST, através de alguns militantes, possui um acúmulo de experiências e propostas na área educacional. Em que tais características fazem a diferença? Em primeiro lugar, os professores são desafiados a trabalhar numa realidade que pouco conhecem, tendo em vista que os cursos de formação de professores pouca ênfase atribuem à realidade rural<sup>17</sup>. Assim, muitos professores, na primeira oportunidade, deixam as escolas rurais e passam a atuar na escola da cidade, de preferência naquela que se localiza próximo de suas casas. A *rotatividade* de professores é um dos problemas presentes na escola do assentamento rural. No entanto, encontramos professores que insistem em continuar atuando na escola rural e que, após alguns anos de trabalho, desenvolvem uma prática pedagógica diferenciada. A diferença está no conteúdo e tratamento metodológico dado a este, pois passam a reelaborar as propostas municipais para o âmbito da escola rural; apreendem a história de vida dos alunos e recriam atividades escolares baseadas na realidade do assentamento rural.

---

<sup>17</sup> Aqui não é uma questão de diferenciação entre rural e urbano, mas de pensamento das especificidades de um e outro espaço, bem como das similitudes entre um e outro. É principalmente mais uma questão de **preparo** do futuro educador, do que de diferenciação campo/cidade. Questionamos até que ponto os cursos oficiais de formação de educador oferecem condições para que os educadores interpretem a realidade com a qual irão trabalhar. É uma questão de instrumentais teórico-metodológicos para a análise das relações que ocorrem nos espaços, independente de serem nacionais, internacionais, locais, centro, periferia, campo ou cidade.

Mesmo diante dos desafios presentes nos contextos educacionais de cada escola, os educadores desenvolvem inúmeras experiências em sala de aula que, historicamente, contribuirão para a formação de um novo paradigma educacional e de construção do conhecimento.

Os cursos de formação de educadores nas universidades teriam que re-orientar práticas tradicionais de estágios e lançar-se ao desafio de formar professores-investigadores de sua ação. Como afirmou o educador espanhol Sacristán (1997), as melhores investigações em Educação têm surgido daqueles que pesquisam sua própria prática. Eles falam da educação e não sobre a educação.

Se adotarmos a idéia de Boaventura de Sousa Santos, 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.

Boaventura de Sousa 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 con-

tinuarem 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.

Assim, podemos dizer que a *práxis* se manifesta no cotidiano das relações que são desenvolvidas na escola do assentamento rural. Não como mera prática, mas como atitude reflexiva e criativa das atitudes que permeiam o processo pedagógico. O professor que chega ao assentamento rural, oriundo de uma cultura urbana, defronta-se com o desafio de apreender as relações que se passam no espaço do assentamento rural ou defronta-se com um processo de acomodação diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida. Quando dizemos que a *práxis* manifesta-se no cotidiano de muitas escolas de assentamentos rurais, afirmamos que muitos professores empenham-se na criação de atividades pedagógicas que não estejam descoladas do contexto vivido pelos alunos. Para isto, o professor defronta-se com os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas.

Touraine (1999) defende a *escola do sujeito*, que seria aquela orientada por três princípios básicos. O primeiro seria uma educação voltada para o reforço da liberdade do sujeito pessoal. Para o autor “a escola deve reconhecer a existência das demandas individuais e coletivas, em vez de acreditar que antes de sua socialização pela escola o indivíduo é um selvagem” (p. 322). O segundo princípio relaciona-se a uma “educação centrada na diversidade e no reconhecimento do outro (...) a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação intercultural” (p.322). O terceiro princípio vincula-se à vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. É uma concepção de educação “que atribui à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes crianças se defrontam com os mesmos instrumentos e com os mesmos problemas” (p. 323).

Touraine questiona a adaptação da escola às necessidades da sociedade e defende a existência de uma política de educação voltada para o sujeito, uma educação da ação democrática. O autor afirma que a

escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo

umentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será cada vez mais centrada, de um lado na manipulação de instrumentos e, do outro, na expressão e na formação da personalidade” (p.327).

Ao analisar os princípios norteadores da educação proposta pelo MST encontramos a preocupação com uma educação que tenha o sujeito como o centro do processo. Não uma educação que esteja somente adequada às necessidades da sociedade, mas que atue na formação da cidadania plena. Esta preocupação converge com as proposições de Touraine e com o encaminhamento proposto por Covre (1999), para quem o primeiro passo da cidadania plena refere-se à revolução interna,

na qual o rompimento com o autoritarismo e com o consumismo começa em cada uma das subjetividades – em cada um de nós, portanto, a todo o momento – e da qual extraímos a força subjetiva de se sobrepor ao cotidiano e, pouco a pouco, ao mundo, ao capitalismo. Externamente, em termos de sociedade global, devem ser mantidas as condições mínimas de democracia como espaço para avançar”(p.74).

Como aponta Machado (2000, p.47), “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”.

## **5. Projetos, possibilidades e desafios: breves considerações**

A existência dos projetos no interior do MST, especificamente do Setor de Educação, demonstra o viés da esperança de que a educação possa ser diferenciada. O MST tem desenvolvido projetos em inúmeras frentes, sendo uma delas a educação. Os projetos são elaborados a partir da análise das experiências vividas nos assentamentos, dos ideais de sociedade e dos princípios pedagógicos e filosóficos que norteiam a luta por educação dentro do movimento social.

Quanto aos projetos em desenvolvimento na maioria dos assenta-

mentos rurais, verificamos que as práticas são híbridas, conforme destaca uma professora de assentamento rural: “trabalhamos dentro do construtivismo e dentro da concepção tradicional, quando alfabetizamos os alunos”. Outros professores falam muito em interdisciplinaridade, quando destacam que trabalharam o tema comunidade, por exemplo, e, deste, emergiram inúmeros outros temas. A produção material e os cursos realizados pelo MST não atingem a todos os professores, mas notamos que há uma riqueza de experiências em andamento, principalmente por parte daqueles professores que se propõem a compreender as relações que se passam no assentamento rural, bem como aspectos de sua gênese; portanto, do MST.

As formas híbridas são caracterizadas por uma mesclagem entre a utilização de metodologias tradicionais (aulas expositivas, provas de verificação, centralização do saber na figura do professor etc.) e metodologias diferenciadas (trabalho com texto articulado a inúmeros materiais didáticos doados para a escola do assentamento; realização de trabalhos em grupos; pesquisas junto à comunidade; interação entre os conteúdos curriculares etc.). Denominamos *metodologia diferenciada* à prática que os professores definem como construtivista ou interdisciplinar, justamente por entender que não são práticas efetivamente interacionistas e nem interdisciplinares, mas sim *focos* do que poderá vir a ser denominado de educação do sujeito. Os professores são criativos, tanto aqueles que tiveram formação dentro do MST quanto alguns daqueles que não passaram por esta formação.

As possibilidades de uma educação diferenciada são constatadas nas escolas dos assentamentos rurais e na luta do MST por educação, na prática cotidiana dos professores. A presença dos atores da sociedade civil pode possibilitar uma educação diferenciada, através da luta no plano político. No entanto, há que se construir um paradigma a respeito da participação social/política. Qual é o tipo de participação necessária para o desenvolvimento de uma educação diferenciada? A educação possível não tem receita, se constrói na esfera da comunicação presencial. Ao pensar uma educação diferenciada há necessidade da reflexão sobre a valorização do profissional da educação, assim como da definição de políticas salariais para os integrantes da carreira do magistério. Um dos grandes limites na atualidade tem sido os baixos salários dos professores que se dedicam 40 horas semanais ao ensino, não tendo tempo para o desenvolvimento de pesquisas, nem ao menos para a atualização bibliográfica, tendo em vista o encarecimento dos livros e a ausência de bibliotecas

públicas municipais atualizadas.

O desafio de ordem paradigmática está em se repensar a noção de participação. Hoje a sociedade civil tem sido convidada a participar de trabalhos voluntários relacionados à escola. Será que era esta a participação reivindicada pela sociedade civil nos anos 70 e 80? Há o predomínio de uma cultura escolar da exclusão – daquele que não pode comprar material escolar, da comunidade que tem propostas de gestão, das associações de professores –, ao lado da inclusão de programas voluntários.

Não se trata aqui, de anular todas as ações voluntárias, mas sim de atentar para a necessidade de propostas a respeito do que se quer com a escola pública. Se as escolas fossem fechadas, as reclamações dos pais iriam na direção da preocupação com a construção do conhecimento ou de um lugar onde as crianças pudessem passar a maior parte do tempo? Qual é a presença da escola pública na comunidade? Por que existem depredações dos prédios escolares? Há sentimento de pertencimento da comunidade local em relação à escola? No espaço do assentamento, constatamos que em muitos casos, os pais realizaram manifestações contrárias ao fechamento das escolas isoladas. A escola e o profissional da educação são valorizados enquanto sujeitos que podem contribuir para que as crianças e adultos desenvolvam uma outra visão de mundo, adquiram novos conhecimentos e acima de tudo, que possam utilizar os referidos conhecimentos no cotidiano do assentamento.

Ao desenvolver este texto, não falamos apenas da escola do assentamento rural, justamente porque não há como desenvolver uma abordagem descolada da realidade da escola pública em geral. A preocupação com um projeto diferenciado de educação e escola não é somente do MST, mas das entidades e organizações de cunho popular. O desafio presente na elaboração de uma *escola do sujeito* está no saber conviver com as experiências inovadoras, simultaneamente às atividades de cunho tradicional que ainda existem. Esta convivência pode significar a transição paradigmática na construção de uma nova educação e escola, ainda que seja uma *convivência dolorosa*.

Recebido para publicação em 16/09/2002.

Aceito para publicação em 16/10/2002.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the formal education at settlements organized by the Landless Rural Workers' Movement. It is the result of studies developed during the 1990s and of research being carried out through interviews, testimonies and observations. We verified that the teachers of the rural schools adopt heterogeneous practices. Some teachers, for example, strive to create methodological practices in order to avoid a merely mnemonic learning process. Those who graduated at schools of the settlements try to put into practice politico-ideological principles acquired during their formation, while others, those who ignore the propositions of the MST, adopt practices that are completely out of context in relation to the students' reality. The projects developed by the MST demonstrate the emergence of a "differentiated education", in which it is possible to experience cultural diversity and to enhance the idea of citizenship as a warranty of the conquest of rights.

Key words: rural settlements; education and citizenship

Endereço para contato: masouza@convoy.com.br

## REFERÊNCIAS

- 1 BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- 2 BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 1997.
- 3 CALDART, Roseli Salete e SCHWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: STÉDILLE, João Pedro e GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio (orgs.). **Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- 4 \_\_\_\_\_. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos do RS. Departamento de Educação Rural – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro. Braga/RS, 1990.
- 5 CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- 6 \_\_\_\_ . **Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores do MST.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.
- 7 \_\_\_\_ . Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. Porto Alegre. Mimeo, 1995.
- 8 \_\_\_\_ . **Sem terra com poesia.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- 9 COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania.** 8ª Reimpressão. SP: Brasiliense, 1999.
- 10 DAMASCENO, M.N e THERRIEN, J. **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- 11 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO RURAL. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos.** Braga, RS, 1990.
- 12 FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19 – 34, 2000.
- 13 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 14 \_\_\_\_ . **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- 15 FUNDEP. **Coragem de Educar: uma proposta de Educação popular para o meio rural.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- 16 GARCIA, Regina Leite (org.). **Aprendendo com os movimentos sociais.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- 17 GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.
- 18 GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal no Brasil: anos 90. In: **Cidadania/Textos**, nº10, outubro de 1997. Gemdec, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas.
- 19 \_\_\_\_ . **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- 20 HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- 21 KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5 – 18, 2000.

- 22 MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. 2. ed. SP: Escrituras Editora, 1997.
- 23 MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social**. SP: Cortez, 1996.
- 24 MST. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, nº 8. 2. ed. SP, 1997.
- 25 \_\_\_\_\_. Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos (documento para discussão). Setor de Educação, São Paulo, 1990. Manuscrito.
- 26 \_\_\_\_\_. O que queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de Formação**. n. 18. Julho de 1991. Braga/RS.
- 27 \_\_\_\_\_. Como fazer a Escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação**. nº 6. Porto Alegre, 1995.
- 28 \_\_\_\_\_. Alfabetização de Jovens e Adultos: Educação Matemática. **Caderno de Educação**. n.5, 1995.
- 29 \_\_\_\_\_. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação**. n. 1, 1992.
- 30 \_\_\_\_\_. Alfabetização de Jovens e Adultos: Como Organizar. **Caderno de Educação**. n. 3, 1994.
- 31 \_\_\_\_\_. **Boletim de Educação**, n. 1, 1992.
- 32 \_\_\_\_\_. Documento Básico do MST. Piracicaba, fevereiro de 1991.
- 33 NAVARRO, Zander. MST: decifrar é preciso. Porto Alegre. Mimeo, 2000.
- 34 NEVES, Glacir de Jesus e DORIGONI, Maria Nerci Presa (1997). A luta pela terra, pela educação: refletindo sobre aspectos da prática escolar no Assentamento Ireno Alves dos Santos, município de Rio Bonito do Iguazu/PR. Monografia apresentada como conclusão do curso de Especialização em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.
- 35 NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin Editores, 2000.
- 36 NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 15. Ed. SP: Brasiliense, 1987.
- 37 PASQUETTI, Luís A. O MST como uma empresa social. Trabalho apresentado no X Congresso Mundial de Sociologia Rural, Rio de Janeiro. Mimeo, 2000.
- 38 PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. SP: Brasiliense. Trad. Daniel Aarão Reis Filho, 1981.

40

39 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1985.

40 \_\_\_\_ . **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. SP: Cortez, 2000.

41 SOUZA, Maria Antonia de. Estudo comparativo de alguns aspectos da educação pública em dois assentamentos do Pontal do Paranapanema: Gleba XV de Novembro e Fazenda Rebojo. Relatório de Iniciação Científica/CNPq. UNESP, Presidente Prudente, 1992.

42 \_\_\_\_ . **Educação em assentamentos rurais**. Ponta Grossa, 1999. [não publicado].

43 TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

44 TOURAINE, Alain. **Poderemos viver Juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

45 \_\_\_\_ . **Entrevista - Programa Roda Viva**. TV Cultura. São Paulo, 1997.

46 VENDRAMINI, Célia Regina. Ocupar, resistir e produzir – MST: uma proposta pedagógica. **Dissertação de mestrado em Educação**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1992.