

PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO

CADERNO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO PARA ASSENTADOS E ACAMPADOS DE ÁREAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (PPP)

**Autoras: M.e Luciene Rocha Sila (SEC/BA) e Dra. Tânia Regina
Braga Torreão Sá (UESB)**



Itapetinga - BA

2021

REALIZAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E

CIDADE – GEPEMDECC

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Wiliams Panfile

Vice-Presidente: Raimundo Pereira Gonçalves Filho

Equipe de coordenação Undime/Formcampo:

Renê Silva

Marcos Paiva

Higro Souza Silva

Magno Bastos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Denise Aparecida Brito Barreto

Vice-Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

PROJETO FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(DCIE/UESC)

Coordenação: Cornélia Guimarães

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA

ANTONIEL DOS SANTOS PEIXOTO

CATIANA NOGUEIRA DOS SANTOS

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

EDICLEIDE DA SILVA NOVAIS

ELIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

HIGRO SOUZA SILVA

INAIARA ALVES ROLIN

JACIARA DE OLIVEIRA SANT ANNA SANTOS

JAMILE DE SOUZA SOARES

JANILE COSTA PINTO

JAQUELINE BRAGA MORAIS CAJAÍBA

JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA

LETÍCIA ANDRADE SILVA

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

MANOEL VIEIRA LOPES

ODAIR LEDO

PASCOAL JOÃO DOS SANTOS

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

QUEZIANE MARTINS DA CRUZ

RUTH OLIVEIRA SOUZA

SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

THIARA RODRIGUES PEREIRA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

VANESSA COSTA DOS SANTOS

EQUIPE TÉCNICA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO – Mestrando PPGED

ROSIELIA PEREIRA DOS SANTOS - Bolsista Proex/UESB

WINNER PEREIRA SANTOS - Bolsista Proex/UESB

EDUCAÇÃO PARA ASSENTADOS E ACAMPADOS DE ÁREAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (PPP)

Luciene Rocha Silva¹
Tânia Regina Braga Torreão Sá²

Resumo. Nessa produção, apresentamos em forma de artigo, pontos fundamentais para acompanhamento do Minicurso “*Educação para assentados e acampados de áreas dos movimentos sociais (PPP)*” que será realizado no dia 24 de setembro, dentro das ações do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO), 2021. O que objetivamos nessa formação é, em específico problematizar o que é educação, conforme o modelo dominante da educação ‘bancária’ e burguesa para, logo em seguida, estabelecer as diferenças entre o modelo educacional supramencionado e a educação dos movimentos sociais. Ademais, pretendemos conceitualizar educação do movimento e pedagogia do movimento e, indo além, propomos apresentar as singularidades da educação/escolarização nos espaços de assentamento e acampamento colocando em relevo, a importância das práticas pedagógicas ou *poiesis* e práticas educativas ou *práxis* para a organização do trabalho educacional coletivo. Todo esse esforço analítico tendo como pôr teleológico oferecer elementos analíticos para consubstanciar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas dos movimentos sociais – assentamentos e acampamentos –, em especial, uma noção de educação em conformidade com os princípios educativos sustentaculares à pedagogia do movimento.

Palavras – Chaves: Educação bancária x educação do movimento; Conceito de pedagogia do movimento; Elos indissociáveis entre práticas pedagógicas (*poiesis*) e práticas educativas (*práxis*); PPP como instrumento ideopolítico de afirmam os princípios gerais, filosóficos e pedagógicos da educação dos movimentos sociais camponeses.

¹ Mestra em Formação de Professores da Educação Básica (UESC). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). Coordenadora Pedagógica de Escolas de Assentamento da Reforma Agrária do CEI Chapadão. Membro do GEPEMDEC/CNPq. Email: lucienerocha64@gmail.com.

² Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Mestra em Geografia (UFBA). Docente Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB/Jequié, Curso de Pedagogia, ministrante da disciplina Educação do Campo. Líder do NEMTrabE / CNPq. Email: taniatorreao68@hotmail.com.

EDUCAÇÃO ‘BANCÁRIA’ X PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

É fato incontroverso que o tema da educação sempre se fez presente na pauta dos movimentos sociais de luta pela terra. Desde a organização de um dos primeiros movimentos sociais com esse caráter no Brasil, as *Ligas Camponesas* de 1945 – que pela repressão que sofreram, foram declarados movimentos clandestinos, sequencialmente pelos Governos dos Presidentes Getúlio Vargas³ e Eurico Gaspar Dutra⁴ –, foi tornado claro para tais grupos que a conquista da reforma agrária e, em última análise, de uma sociedade socialista, só seria possível a partir da superação de um modelo de educação e de escola rural, burguesa ou bancária que embora tenha sido originalmente destinada às classes populares, acabou por se ligar há um arquétipo ideológico e epistemológico ‘importado’ da educação / escola urbana, comprometida indelevelmente com a difusão dos interesses classistas da ideologia burguesa.

Mas o que é educação bancária, fundamento sustentacular da proposta ideopolítica da educação burguesa? Vasconcelos e Brito (2014) dizem que a educação bancária é. Para as autoras, a educação bancária configura:

[...] a abordagem pedagógica pela qual o educador é agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. Para esta concepção, o único papel do educador é o de expor / impor conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa. Por isso adota-se, analogicamente, o termo “bancária”. A ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá “depositar”, transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem [...]” (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 83, grifos das autoras).

A concepção de “educação bancária”, conforme Freire assevera, está ligada a um saber ‘doador’ por aqueles que se julgam sábios, para aqueles que são julgados equivocadamente como que nada soubessem. A ‘doação de saberes’ há que Freire se refere, até com certa dose de ironia, inclusive, está fundamentada no propósito de

³ 1º mandato 20 de julho de 1934 até 29 de outubro de 1945 e 2º mandato 31 de janeiro de 1951 – 24 de agosto de 1954.

⁴ Presidente do Brasil de 1946 e 1951.

incultação da ideologia dominante, que quer ver o aluno ou aprendiz alienado a ponto que ele passe a ver como pertencente à ordem natural das coisas, os níveis hierarquizados de saber e conhecimento que são construídos na sociedade de classes. A crítica que Freire consigna a essa incultação, não obstante, denuncia as acepções individualistas, absolutizadoras e alienadoras da educação aonde a ignorância invariavelmente está localizada no outro, nesse caso, este outro sendo o camponês, em nosso caso (FREIRE, 1987).

Apesar das críticas que se pode fazer a educação bancária é necessário que se reconheça, no entanto, que ela não é desacompanhada de propósito teleológico, isto é, ela não é desprovida de propósito, de intencionalidade e o que ela persegue é educar para “[...] arquivar o que se deposita [...]” (FREIRE, 1983, p.38) porque, muitas vezes, o que é ‘depositado’ precisa lê-lo, por ser considerado perigoso. E no jogo de ‘arquivar’ o que parece perigoso e deixar passar o que é de interesse da classe burguesa, Freire continua dizendo que o que se traz como consequência do ‘arquivamento’ de saberes e conhecimentos considerados perigosos é que “[...] o próprio homem perde o seu poder de criar [...]” (FREIRE, 1983, p. 38) e de transformar o mundo como lhe cabe.

A afirmação e continuidade da difusão da pedagogia do movimento no cenário da educação brasileira hodierna não é, por isso mesmo, algo que precisa ser feito fortuitamente, incidentalmente, mas se instaura como uma necessidade, uma intencionalidade pragmática, pois, essa é única proposta educacional que contradita a educação bancária e a pedagogia burguesa no país. E as bases dessa contradição podem ser melhor entendidas, quando pesquisamos os princípios filosóficos e pedagógicos da pedagogia do movimento. Não poderíamos seguir adiante, por essa razão, sem apresentá-los, conforme organizamos no quadro abaixo:

FIGURA 1. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO (2003)

Nº	PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
1	Educação para a transformação social	Princípio que se vincula aos processos sociais que buscam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social. Relação entre teoria e prática
2	Educação para o trabalho e a cooperação	Defende uma relação entre a escola e os desafios do seu tempo histórico. Combinação

		metodológica entre os processos de ensino e de capacitação
3	Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	A realidade como base da produção de conhecimentos
4	Educação com/para valores humanistas e socialistas.	Conteúdos formativos socialmente úteis
5	Educação como processo permanente de formação/transformação humana.	Educação para o trabalho e pelo trabalho
6		Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos
7		Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos
8		Vínculo orgânico entre educação e cultura
9		Gestão democrática
10		Auto organização dos estudantes
11		Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores
12		Atitudes e habilidades de pesquisa
13		Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais

Fonte: MORIGI, V. **Escola do MST**. Uma utopia em construção. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003.
Elaboração: Tânia Regina Braga Torreão Sá (2021).

Conforme Sapelli, Leite e Bahntuk (2019, p. 206) “[...] os princípios filosóficos representam para o Movimento, a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação [...]”. Já quanto aos princípios pedagógicos, eles “[...] representam a tentativa de expressar o “jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos [...] incluindo, especialmente, a reflexão *metodológica* dos processos educativos [...]” (SAPELLI; LEITE; BAHNTUK, 2019, p. 207, grifos dos autores) feito por sua pedagogia.

A importância atribuída à pedagogia do movimento e aos seus princípios, não obstante, se mede a partir da convicção que investir na educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, produzir movimento em prol da reforma agrária e do processo revolucionário.

E por falar em produzir movimento, conforme Morigi (2003) rememora, inclusive, as primeiras iniciativas educacionais realizadas nos acampamentos e

assentamentos dos movimentos sociais camponeses ocorreram na década de 1980, a partir da realização do 1º *Encontro Nacional de Professores de Assentamentos* (1987), realizada em São Mateus, no Espírito Santo.

Um dos desdobramentos desse encontro implicou na criação dos Setores de Educação do MST que tem “[...] como principal função a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo em que desencadear a organização do trabalho onde ele ainda não tenha aparecido espontaneamente [...]” (MORIGI, 2003, p. 57).

Tendo sido criados os Setores de Educação do MST em 1987, no ano de 1997, em Brasília, foi realizado o I *Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), aonde foi apresentado um apanhado do trabalho educacional desenvolvido neste movimento social de luta pela terra. No ENERA foi proposta e efetivada ainda, a realização de uma síntese sobre os desafios a serem enfrentados pela educação nos movimentos sociais e educação popular camponesa no Brasil.

Em 1999, o MST firmou convênio com a Universidade de Ijuí e com o Governo do Mato Grosso do Sul (MS) para a criação de um Curso Superior em Pedagogia e de lá para cá, somente nas Instituições Federais de Ensino, existem 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em quase todos os estados do Brasil que sustentam o trabalho educativo desenvolvido pelos movimentos sociais.

CONCEITO DE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Um outro debate que esse minicurso propõe discutir é o conceito de pedagogia do movimento.

Para Caldart (2012):

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que identifica uma síntese da compreensão do trabalho de educação desenvolvido por esse movimento social de trabalhadores, produzido por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica (CALDART, 2012, p. 546, grifos da autora).

Na contramão da visão paradigmática que embasa a concepção de educação bancária, o juízo sobre a pedagogia do movimento se orienta a partir dos princípios

filosóficos e pedagógicos que tem identidade própria entre os ramos da educação brasileira, como já dito anteriormente, e além do mais, ele também se sustenta, desde a sua gênese, a partir de princípios ontológicos extraídos da obra de Marx, pelo filósofo Lukács. Lukács reflete sobre isso nas suas duas *Para uma ontologia do ser social*, a 1 e a 2 (2013 e 2018).

Ocupando a centralidade dentro dessa ontologia da formação do ser social que a pedagogia do movimento alvitra, nos apropriamos do argumento de Lukács – a partir de Marx, especialmente, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* (1844) – quando este defende que se deve pôr em relevo a realidade social. Realidade social que deve ser alçada ao *status* de critério único da formação, o que significa dizer, em nosso caso que a produção e a reprodução da vida do camponês, dentro dos movimentos sociais, precisa ter como balizas a ação – reflexão – ação sobre objetos, relações, vínculos, o ser histórico em sua constituição, pois que, esses tem sido invariavelmente ignorados pela educação bancária ou burguesa.

E para além dos princípios ontológicos descritos acima, é preciso ter em conta que o pôr teleológico da pedagogia do movimento quer afirmar acima de tudo, a importância dos movimentos sociais como um lugar de formação ontológica importante para os sujeitos e as coletividades que eles participam, também.

Na pedagogia do movimento o que se propõe, não obstante, não é a formação ontológica e histórica baseada exclusivamente na valorização dos conhecimentos universais da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia, das ciências naturais e das artes. Conquanto o trabalho ontológico, histórico e omnilateral com os conhecimentos ditos universais das matérias básicas do currículo escolar sejam consideradas de importância seminal, compreende-se que elas sozinhas não fecham o ciclo da formação pretendida, a estas devendo ser agregadas, para termos uma formação integral, às práticas educativas, tais como, as místicas, os gritos de ordem ou de luta, as marchas, o cultivo coletivo da terra por assentados e acampados e as ocupações, consideradas dinâmicas educativas, também.

A pedagogia do movimento, destarte, trata de exhibir “[...] uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social [...]” (CALDART, 2012, p. 547), aonde lutar pela terra e lutar pela reforma agrária, não fazem parte de processos adjutórios à formação escolar ou educativa *lato sensu*. Lutar pela terra e lutar pela reforma agrária, pelo contrário, na pedagogia do movimento, devem ser exploradas como razão seminal, espinha dorsal do próprio processo de educar ontologicamente.

Mas, concretamente quais são os princípios gerais da pedagogia do movimento? Quem nos auxilia na exibição desses é Gohn (2000, p. 110, *apud* MORIGI, 2003, p. 58) quando ela diz que, os princípios que norteiam a pedagogia do movimento são os seguintes:

1. A EDUCAÇÃO NÃO ACONTECE SÓ NA ESCOLA: FUNDAMENTOS DA CRÍTICA AO ESCOLACENTRISMO

Sobre o argumento que a educação não deve ser praticada exclusivamente na escola, Caldart no artigo intitulado *Sobre educação do campo* (2008) configura uma poderosa crítica ao que ela nomeia como “escolacentrismo”, isto é, ela reclama do papel excessivamente centralizador exercido pela escola nas várias dimensões que envolvem a formação humana.

E mais, ela chega a dizer que a pedagogia do movimento não pode se relacionar com a visão escolacentrista, visto que, no contexto em que esse relacionamento realmente se estreitar, o escolacentrismo pode ser capaz de deslegitimar as singularidades associadas aos processos de identificação com a pedagogia do movimento, na medida em que, ele fragiliza o escopo crítico de elaboração das práticas educativas (*práxis*) em detrimento da valorização exclusiva das práticas pedagógicas (*poiesis*).

E a educação do campo não precisa tirar o foco da escola para não ser tão escolacentrista. Ela só precisa ir ao cerne da relação de não antagonismo entre a prática pedagógica ou *poiesis* e a prática educativa ou *práxis*, aspecto que trataremos adiante.

2. O EIXO CENTRAL DA LUTA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO CAMPONESA NÃO PODE PRESCINDIR DA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

A defesa da escola pública de qualidade se insere na luta social que, quer ver instituída uma vigorosa insurgência da pedagogia do movimento contra a lógica incorrigível do capital. E vejam que a dimensão do contra ataque que a pedagogia do movimento quer fazer, em combate a pedagogia burguesa ou bancária precisa ser acachapante, destrutiva mesmo, porque não falamos de uma lógica furtiva ou esporádica essa há que o sociometabolismo capitalista realiza contra o trabalho educativo, a fim de transformar a educação numa mercadoria.

Falamos de atacar uma lógica incorrigível do capital e destruí-la, destacamos, posto que, pelo seu caráter de reificação do sociometabolismo capitalista, ela precisa ser destruída para que outra lógica sociometabólica – a da pedagogia socialista – ocupe o seu lugar. Ou como assevera Meszáros (2008):

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, são admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A pedagogia do movimento em sua gênese, é necessário deixar claro, não quer reformas paliativas ou pior que sejam definitivas, ela quer mudança, ela quer revolução. É por isso que, complementarmente a abordagem de Meszáros, Gohn (2016) fala da gênese da luta social, a favor da escola pública e não deixa de registrar que “[...] os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais [...]” (GOHN, 2016, p. 1).

As questões centrais que esses movimentos sociais trazem para a problematização e ação concreta, na luta em prol da escola pública são, portanto, o estímulo à participação popular e o destaque que precisa ser conquistado para valorizarmos o sentido ideopolítico da educação. Tais lutas ideopolíticas envolvendo movimentos sociais que precisam trazer a frente questões que abordem, ao mesmo tempo, os conhecimentos universais e a *práxis* educativa, aonde as pessoas se recusam a ignorar as questões de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religiões, dos portadores de necessidades especiais, do meio ambiente, da qualidade de vida, da paz, dos direitos humanos, dos direitos culturais, visto que, é dentro desse quadro de diversidades humanas, com suas lutas muitas vezes, parcelares que se compõem os sujeitos que fazem o movimento de luta pela terra e pela educação.

Na acepção de Gohn (2016) esses movimentos sociais que carregam tantas diversidades, agindo em prol da escola pública tornam-se fontes e agências de produção de saberes revolucionários. Endógena e exogenamente, portanto, essas ações – reflexões – ações, desenvolvidas pelos movimentos sociais camponeses demandam trabalho nos setores da educação, trabalho esse desenvolvido através de práticas cotidianas que respondem a processos de aprendizagem advindos de saberes reconhecidos, formais e, também da experiência ou de exercícios mais estruturados dos movimentos sociais, ações que tem intencionalidade e que objetivam a formação das pessoas em determinado campo de habilidade, dentro e fora das grades curriculares, certificadoras de graus e níveis de ensino (GOHN, 2016).

3. A ESCOLA DO MOVIMENTO É ESCOLA CAMPONESA: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?!

Em Freire & Macedo (1994) temos uma definição de currículo que se encontra com os interesses da escola e da educação dos movimentos sociais camponeses.

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas no conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, implica nos horários, na disciplina e nas tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses (FREIRE & MACEDO, 1984, p. 70).

Nas acepções que tomamos por empréstimo de Freire & Macedo (1994) percebemos que os autores não recorrem a uma visão tradicional ou técnica de currículo, que associa as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica e que conceitualmente, atrela o currículo ao sistema industrial que tradicionalmente reconhecemos como taylorismo.

O currículo tradicional ou técnico se parece com o taylorismo porque, essa forma de organização do trabalho, seja na linha da fábrica ou no caso do currículo, nas escolas, buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, a produção em massa. E as teorias educacionais tradicionais também seguiram essa lógica, levando-a para dentro da escola.

No cerne da elaboração do conceito de currículo em movimento, que é o currículo adotado pela escola e pela pedagogia do movimento, ao nosso sentir, devem aparecer dissociadas, as concepções críticas e pós críticas de currículo visto que, ambas idealizações, no limite, não assumem compromissos com um dos princípios fundamentais do currículo nas escolas do movimento que é a atenção especial que deve ser dada a realidade. Conforme a educação dos movimentos camponeses, o princípio fundamental a ser seguido é o de que nas suas escolas dos movimentos sociais camponeses, toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade. O princípio educativo que toma a realidade como ponto fulcral “[...] implica dizer que tudo o que as crianças estudam deve estar ligado com sua vida prática e com necessidades concretas suas, de seus pais e de sua comunidade [...]” (DE PAULA; Saveli, 2000, p. 23) e, por isso ele toma como matriz teórica o trabalho de Freire especialmente quando tenta integrar a prática pedagógica ou *poiesis* e a prática educativa ou *práxis* a ação – reflexão – ação.

O currículo para se colocar em movimento, na escola do movimento e conforme a educação do movimento deve ser produzida com o pôr teleológico de restabelecer a responsabilidade aos sujeitos com a transformação de suas próprias vidas e com a vida dos coletivos a qual eles estão associados, sendo por esse motivo que ele – currículo – deve se apropriar precipuamente de uma configuração praxeológica, pois, não se pode prescindir de considerá-lo como um documento que não somente reproduz a realidade, mas pode contribuir para reelaborá-la, conforme os compromissos que a pedagogia do movimento, produzindo o movimento da realidade. quer transformar

O currículo em movimento para as escolas e a educação do movimento por isso mesmo, deve ser construído num processo aberto por parte dos agentes responsáveis por sua elaboração, a saber: professores, alunos, pais e lideranças. Assim, ele vai se diferenciar dos currículos tradicionais em três pontos básicos:

1. A sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça;
2. Os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc...) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando. Assim, os conteúdos servem como instrumento para a construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos;

3. A organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola e crianças que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola (DE PAULA; SVELI, 2000, p. 25).

Os estudiosos dos Setores de Educação dos movimentos sociais camponeses, defendem a efetiva necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas e as práticas educativas, manifestas no currículo, isso implicando em transformar a escola do movimento “[...] num instrumento que opere a valorização do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais [...]” (PIRES, 2012, p. 120). Ademais, estes estudiosos recomendam ainda que, sob o ponto de vista da formação docente, os educadores que trabalham em escolas de assentamento e acampamentos estejam habilitados para o manejo com o trabalho ontológico e a educação omnilateral, pois, são esses saberes que melhor orientam sobre a condução das práticas requeridas dentro dos espaços .

Paradigmaticamente, a organização da carga horária nesse tipo de escola, vincula-se indelevelmente ao modelo de alternância que é considerado ideal por articular de forma perfeita o trabalho com a educação. Assumindo o trabalho como princípio educativo, a alternância:

[...] permite aos camponeses que estão na escola, à possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano [...] (CORDEIRO et al. 2011, p.117).

Faz-se imperativo, no entanto, antes de prosseguir, pensar no caso a caso e nas variadas especificidades estruturantes das escolas camponesas, visto que, a própria dinamicidade dos movimentos sociais pode desrealizar a necessidade e o sentido da alternância se efetivar como deveria.

Mencionamos o caráter paradigmático do modelo da alternância nos acampamentos e assentamentos, pois, em tais espaços, apesar da escola estar organizada em etapas que geralmente correspondem ao ensino fundamental de 1ª a 5ª séries, com objetivos e conteúdos próprios sendo cumpridos em cada uma delas, impõem-se a necessidade da flexibilização do currículo pela própria natureza do

espaço onde a escola está instalada e, pela própria natureza do movimento camponês, um movimento de itinerância, como tantas vezes já foi mencionado.

No documento *“Escola itinerante em acampamentos do MST”* (2001), inclusive, o MST explica como deve se processar a escolarização desses espaços e assevera que a organização curricular das escolas dos movimentos sociais camponeses, previstas em cada etapa da formação, possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos, conforme a cognição de cada aluno. E esses alunos ascendem quando demonstram ser capazes de construir referências correspondentes a cada etapa formativa, quando são avaliados pelos professores.

Quando falamos, por isso mesmo, da educação nas áreas de acampamentos e assentamentos é porque estamos convictas que esses espaços, se configurem enquanto formas primárias de organização dos movimentos sociais camponeses, pois, é nesses lugares também que, as famílias camponesas se instalam, tendo em vista a realização de atos educativos, tais como, as místicas, as marchas, os gritos de ordem ou de luta, as ocupações e o cultivo coletivo da terra.

Os acampamentos, por isso mesmo, são considerados espaços de luta e não só isso. Os acampamentos são espaços aonde é reproduzido primária e precariamente o sociometabolismo da vida camponesa, na medida em que, é nesses lugares, também, que se origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade própria e que se mantém unida, muitas vezes, por vários anos (DAL RI & VIEITEZ, 2004, p. 46).

Já no que concerne a educação nas áreas de assentamento, começamos pondo em destaque que aqui trataremos mais prioritariamente do sintagma educação do movimento e não de escolarização no movimento, porque tomar um conceito pelo outro, significaria limitar a dimensão educativa do trabalho realizado na pedagogia do movimento a um viés reducionista e descaracterizador.

O reconhecimento da posse da terra que é legitimado pelo Estado, através da conquista do título de posse faz surgir o assentamento, mas se engana quem pensa que essa legitimação, desrealiza as tensões que os agora assentados, experimentarão por assumirem uma identidade própria. Pelo contrário, a conquista do título de legitimação da posse da terra parece acirrar as disputas do capital x trabalho, entre camponeses e povos urbanos agudizando tanto os conflitos internos quando externos dentro de tais espaços, fazendo com que os desafios da manutenção dos coletivos camponeses sejam renovados.

Dialeticamente, portanto, ao tempo que a posse da terra permite uma melhor organização coletiva que tem a finalidade da produção de bens e melhor estruturação do trabalho – inclusive, o educativo – nas áreas de assentamentos é necessário que sejam recobrados também, os desafios garantidores da manutenção dos camponeses na logicidade da luta, posto que, a conquista do título da posse é considerado por muitos, o fim último do movimento camponês, e não é assim que funciona. Ademais, os jovens se sentem fortemente atraídos pela vida urbana que é, por muitos considerado um modelo de vida ideal.

Como já mencionado anteriormente, a escola dos movimentos sociais camponeses – sejam os ‘barracões’ de lona instalados nas áreas de acampamentos, sejam nos espaços escolares construídos nos assentamentos – não podem prescindir de um currículo que se identifique com os processos de identificação que as singularizam; a escola camponesa não pode prescindir de práticas pedagógicas e educativas associadas a sua própria lógica de funcionamento; não pode prescindir da luta social em prol da reforma agrária; não pode prescindir da organização coletiva; da valorização da terra como meio de vida e meio da reprodução da vida plena dos camponeses; não pode prescindir da sua própria cultura e, nem tampouco, da história de tais grupos e é nessas singularidades que residem a sua atração.

E como a proposta de escolarização nas áreas de acampamentos e assentamentos dos movimentos sociais camponesas são específicas e diferenciadas, graças à luta empreendida pelos educadores, foi conquistada a autorização para não seguir a risca as determinações quanto à marcação de período letivo de 200 dias letivos preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A conquista de um calendário diferenciado para as escolas conforme é preconizado pelas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC, Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002) é prova disso.

Destaque-se, no entanto, que, apesar das especificidades e diferenciações a proposta de escolarização seja em áreas de acampamento ou de acampamentos, nesses dois espaços, respeita-se o tempo formativo de cada aluno na construção dos seus conhecimentos. A frequência e os horários, inclusive, são fixados a partir do compromisso assumido entre professores, alunos, comunidade, os setores de educação dos movimentos sociais e as secretarias de educação dos municípios onde os acampamentos e assentamentos estão instalados.

Por fim, o processo educativo é construído e avaliado pelo colegiado de direção dos acampamentos e assentamentos, pela assembleia dos pais, alunos e professores e pela equipe de educação de tais espaços, contando com o apoio do Conselho Estadual de Educação.

E como não desconsideramos que o currículo, mesmo e/ou principalmente, na escola camponesa seja um instrumento de poder, não ignoramos também que o elo entre o planejamento educacional, as políticas nacionais de educação e os processos de escolarização quando sobem alguns graus nos índices apresentados pelo governo, passam a ser mais notados como dados sujeitos a manipulação. E como consequência dessa visão predatória e especulativa, as escolas camponesas tem sido ‘tomadas de assalto’ pela ideologia dominante, que recorre a essa instância para divulgar os seus valores mais caros e para construir as narrativas que, ao mesmo tempo em que, procuram justificar, também, procuram naturalizar os processos de exclusão naturalizados dentro da sociedade capitalista.

A crítica a essa estratégia de apropriação, aliás, é sustentada por Leite (1999) e Horta (1985) que chamam atenção para o fato que, sob a influência de órgãos como a UNESCO, a partir da década de 1960, o planejamento educacional brasileiro entendeu que não há como prescindir da colaboração da escola como espaço difusor da ideologia capitalista.

4. O PROCESSO EDUCATIVO COMO UM ATO COLETIVO E ORGÂNICO

Caldart, no livro *“Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro”* (et al., 2013) e Krupskaia na obra *“A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados”* (2017) nos apresentam os ‘pais e mães fundadoras’ da pedagogia socialista e nós, complementando o elenco dos principais intelectuais fidelizados com essa corrente do pensamento educacional que, aliás é lastro sustentacular da pedagogia dos movimentos sociais, nas duas produções, destacamos, além das contribuições de Makarenko (1977), citado pela primeira autora por ser criador e administrador das colônias *Gorki* e *Dzerjinski*; pomos em relevo também, o legado da própria Krupskaia (1879 – 1939), considerada mãe fundadora da pedagogia socialista; apresentamos o legado de Pistrak (1888 – 1937), criador da *Escola do Trabalho*; de Blonskij (1884 – 1941), responsável por introduzir a teoria behaviorista na pedagogia russa; trazemos um pouco das contribuições de

Suchodolski (1903 – 1992), responsável por trazer elementos fundamentais para a análise de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora; damos relevo as ideias de Sujomlinski (1918 – 1970) cuja pedagogia do bem, da verdade, da cultura e dos sentimentos inspirou o pensamento da pedagogia socialista; e, não poderíamos nos esquecer, prestamos homenagens do próprio Freire (1921 – 1997) que se declarava um autor fiel a essa inspiração epistemológica.

A aposta educativa que esses intelectuais socialistas ‘bancaram’, são entendidos enquanto atos coletivos e processos ideopolíticos que precisavam ser apropriados enquanto preceitos básicos da educação dos movimentos sociais camponeses, posto que, é a partir do desenvolvimento das noções e expressões da pedagogia da organização coletiva, da pedagogia da luta social, da pedagogia da terra, da pedagogia da história e da pedagogia da cultura que tais movimentos sociais ideiam o que será feito em prol de uma espécie de reorientação ideológica dos sujeitos que os compõem, reorientação essa que se dá em favor da luta que os camponeses assumem.

As matrizes pedagógicas e educativas que balizam a educação dentro dos movimentos sociais camponeses não são, pois, matrizes que possam ser apresentadas em níveis hierarquizados ou estratificados de pouca importância para a educação dos movimentos sociais camponeses. Elas perpassam todos os princípios que organizam a pedagogia dos movimentos sociais camponeses, chegando ao ponto de poder ser definida como um *modos de operação* de tais movimentos, uma forma organizativa da escola camponesa que é tra(du)zida e se faz presente em todas as dimensões da sua proposta e de seus propósitos educacionais.

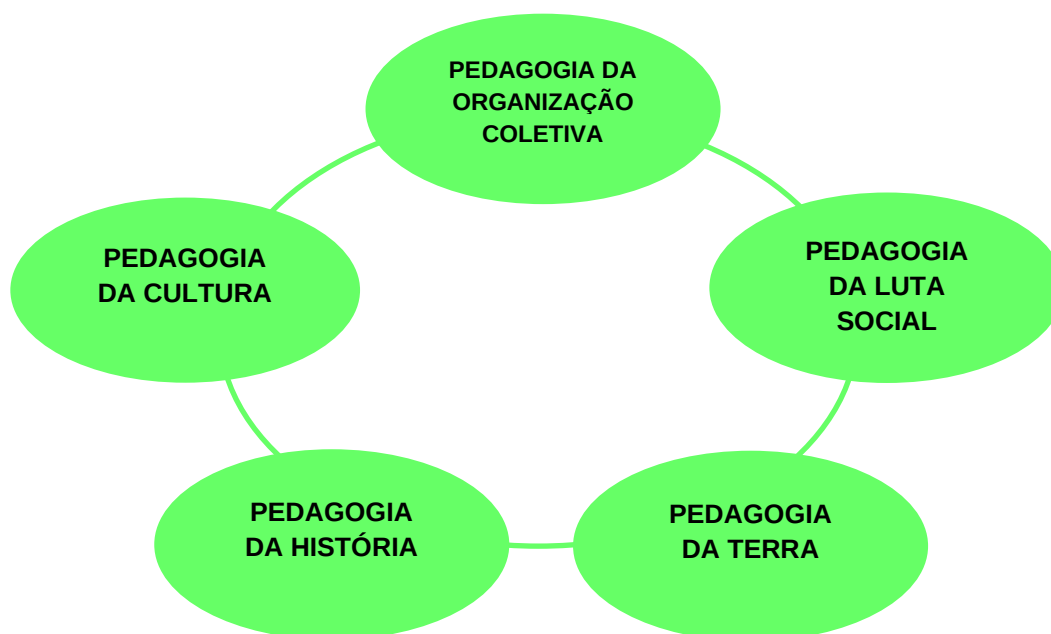
Novamente é Caldart quem, se referindo à configuração atual da educação nos movimentos sociais camponeses, diz que, essa:

[...] está ancorada em uma análise que aponta a necessidade da passagem de um *movimento social*, que visa conquistar direitos, para uma *organização política*, que está estruturada para construir na transformação da sociedade, passagem que equivale a um salto qualitativo, pois implica alterar a referência organizativa política e cultural dos camponeses, formando-os como classe [...]"(CALDART et al., 2013, p. 176 - 177).

Essa reflexão de Caldart, conjuntamente com os pores teleológicos e ideopolíticos que se associam as matrizes pedagógicas e educativas, apontam para

uma ruptura com a lógica sociometabólica do capitalismo, pela descontinuidade do estabelecimento de compromissos com o individualismo e a competitividade, tal como são descritas no desenho abaixo:

FIGURA 2. MATRIZES PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES



Fonte: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Elaboração: Tânia Regina Braga Torreão Sá (2021)

É oportuno ressaltar, no entanto, que tomando as matrizes pedagógicas e educativas enquanto atos e dialeticamente enquanto processos educativos, estas não se projetam numa estrutura fixa, seja dos acampamentos ou assentamentos dos movimentos sociais camponeses. Pelo contrário, nos movimentos sociais camponeses considera-se que tais atos e processos são elaborados dentro de uma estrutura horizontal de decisão que é montada em razão de priorizar-se a organização de toda a base em núcleos e nos demais espaços, sem funções definidas.

O funcionamento da estrutura de gestão de tais núcleos, por outro lado, é fundamentada por alguns princípios organizativos, apresentados por Caldart (et al., 2013, p. 178), também. A saber, nessas estruturas propõe-se a:

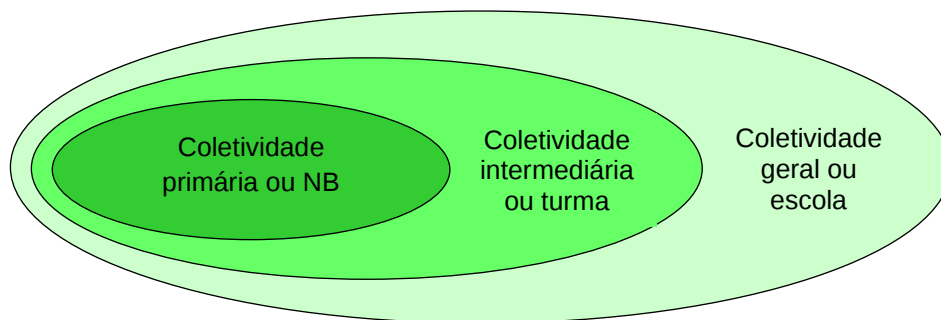
- Organização dos estudantes e educadores permanentes na base e como base;
- Preparação para uma direção coletiva, com responsabilidade pessoal e distribuição de tarefas;
- Construção de consciência política para saber o momento de refletir amplamente, para tomar decisões e para saber o momento de assumir as decisões tomadas;
- Vivenciar uma disciplina construída coletivamente;
- Analisar as situações e planejar tendo em vista da práxis;
- Agir com profissionalismo, procurando superar as deficiências;
- Estudar e procurar compreender o instrumental de compreensão da realidade a partir de suas contradições;
- Participar de momentos de crítica e autocrítica.

Pari passo com o conceito de processo educativo como ato coletivo, também está presente na educação que é proposta pelos movimentos sociais, a definição de organicidade que é definida enquanto:

[...] processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto de instâncias que constituem a organização, desde o Núcleo de Base de cada acampamento ou assentamento até as instâncias nacionais de direção, em uma combinação de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução das lutas [...]" (CALDART et al. 2013, p. 178).

Na escola, tal organicidade indica a existência de uma coletividade em movimento, coletividade essa que procura estabelecer relações diretas com a totalidade das lutas sociais, da terra, da história e da cultura camponesas e que implica num fluxo permanente de informações e ações. No desenho abaixo, reproduzimos um desenho que expressa o *modus* de operação dessas coletividades, dentro dos assentamentos e acampamentos de movimentos sociais conforme Caldart (2013) descreve.

FIGURA 2. **SUBDIVISÕES DOS COLETIVOS ORGANIZADOS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES (2021)**



Fonte: CALDART, R. S. et al. Estrutura de gestão em que todos decidem. In: **Escola do movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**, 1 ed, São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 179.

A coletividade, nos movimentos sociais camponeses, por sua vez, mormente nas escolas dos movimentos sociais, tem princípios de funcionamento que se ligam a princípios organizativos, a saber, eles são:

- A subordinação entre iguais implicará no respeito a um momento de comandar e num momento de obedecer;
- Cada órgão da coletividade deve ter um poder determinado e não pode se tornar burocrático, nem autoritário e nem demagógico;
- As decisões das instâncias devem ser respeitadas e os encaminhamentos a serem feitos, devem ser feitos às instâncias certas;
- Os acordos firmados devem ser cumpridos;
- Os participantes, especialmente os educadores, não podem se sobrepor às instâncias;
- As intervenções devem ser precisas e breves.

Pelo exposto, fica claro, então, que o pôr teleológico da forma de educar nos movimentos sociais camponeses procura preservar uma tentativa de construir relações sociais, práticas pedagógicas e *práxis* educativas alicerçadas na afirmação da importância das matrizes pedagógicas e educativas do ato e processo de educar. O fim último, dessa forma de educar, não obstante, é promover o enraizamento na coletividade que os movimentos sociais camponeses representam.

A gestão com essa finalidade, por isso mesmo, passando a ser compreendida como parte de um programa de estudos, com metas a serem estabelecidas e a serem cumpridas dentro das próprias escolas e outros espaços formativos, inclusive, aqueles que estão fora dos movimentos sociais camponeses.

RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (*POIESIS*) E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS (*PRÁXIS*) E, ALÉM DISSO, UMA CRÍTICA A FILOSOFIA DO ‘APRENDER A APRENDER’

Se começamos defendendo a existência de elos indissociáveis entre as práticas pedagógicas (*poiesis*) e as práticas educativas (*práxis*), escolhemos buscar no trabalho de Franco (2016) uma referência capaz de trazer questões problematizadoras importantes sobre o que aproxima e o que dialeticamente distancia uma e outra formas de manifestação das práticas.

E para sustentar um melhor entendimento sobre essa questão dieletizante, inicialmente Franco explica que a prática pedagógica não pode se fazer inteligível enquanto continuar insistindo em se identificar como *poiesis*, pois, a *poiesis* só sabe se impor enquanto “[...] ação regida por fins prefixados e governado por regras predeterminadas [...]” (FRANCO, 2016, p. 535). Isso acontecendo, porque comparativamente com a prática pedagógica ou *poiesis*, a prática educativa ou *práxis* tem o condão de ser sancionada a partir de critérios éticos imanentes ou “[...] como algo que aparece mais do que na expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores [...]” (FRANCO, 2016, p. 536).

E não que uma prática pedagógica (*poiesis*) ou a prática educativa (*práxis*) sejam conceitos equidistantes. Pelo contrário, prática pedagógica e prática educativa são conceitos unissonantes, no entanto, quando se fala das práticas pedagógicas ou *poiesis* inicialmente “[...] faz-se referências a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...]” (FRANCO, 2016, p. 536), ao passo que as práticas educativas ou *práxis* se referem “[...] a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...]” (FRANCO, 2016, p. 536).

Torreão Sá et al (2019), por isso mesmo, dizem que nos estudos sobre a pedagogia dos movimentos sociais camponeses, ambos conceitos aparecem unidos e há tal ponto se manifesta essa união que, em algum momento é difícil identificar o

que distingue a prática pedagógica da prática educativa. Isto é, a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis* conceitualmente se constituem em totalidades dialéticas, se constituem em todos integrais, porém, totalidades e todos integrais preenchidos em parte, por elementos contidos em um ou outro conceito, a questão dessa produção se situando em explicar quais relações corroboraram essa insondável ligação (TORREÃO SÁ et al., 2019)

Em momentos anteriores desse trabalho, já dissemos que a pedagogia do movimento persegue uma reificação dos princípios sustentaculares da pedagogia socialista e esses princípios podem ser sintetizados na forma de uma outra acepção teórica que se chama centralidade do trabalho ontológico. O trabalho ontológico é alçado a uma condição seminal para o marxismo, interpretado à luz da pedagogia dos movimentos sociais camponeses, porque eles se precipitam sobre a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, também, corroborando uma dupla transformação: a do ser individual em ser social.

Para Lukács:

Se por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve ‘as potências que nela se encontram latentes’ e sujeita as forças da natureza ‘a seu próprio domínio’. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. (LUKÁCS, 2018, p. 286).

As acepções *lukácsianas* não propugnam a rivalidade entre a prática pedagógica ou *poiesis* com a prática educativa ou *práxis*, pelo contrário. Na interpretação que Torreão Sá et al (2019), aliás, fazem do texto do filósofo marxista seja o trabalho educacional do tipo estranhado ou o trabalho ontológico, não concorrem, porque entende-se que uma e outra acepções formam uma totalidade dialética.

Quando a pedagogia do movimento camponês reclama, por exemplo, do papel excessivamente centralizador exercido pela escola na formação humana – chamando isso de crítica ao “escolacentrismo” – e, diz que, desde a gênese, essa interpretação crítica se relaciona com “[...] processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo [...]” (CALDART, 2009, p. 70) a autora desse pensamento, nos convida a refletir sobre os processos econômicos, políticos,

culturais, como formadores do ser humano, e, no caso dos sujeitos que comporão os coletivos camponeses, portanto, ela nos convida a refletir sobre os elementos constituintes de um pôr teleológico de caráter emancipatório que a pedagogia dos movimentos sociais camponeses propõem aonde quer que ela aconteça: seja nos acampamentos ou assentamentos; nas escolas ou dentro dos movimentos sociais camponeses, aonde se aprende sobre luta social, coletividade, sobre a terra, sobre a cultura e a história dos camponeses.

Na educação burguesa – também, como já foi dito – essa estratégia de ‘engolfamento’ da educação pela escola, está correlacionada com os pressupostos fundamentais associados à técnica do ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2011). Aprender a aprender para quê? Aprender a aprender para ensinar os “três erres” – *reading*, *(w)riting* e *(a)rithmetic*, isto é, de ler, escrever e contar –, pois que, tal como a divisão de classe, pedra angular do capitalismo, a educação burguesa é sustentada numa rígida estratificação do ensino aprendizagem aonde as disciplinas da escola, por exemplo, nem chegam a se comunicar, tanto mais há se relacionarem dialeticamente (MANACORDA, 2006); aprender a aprender para ligar o sujeito indelevelmente ao individualismo e a concorrência ou as competências, pedras angulares da educação neoliberal burguesa.

Duarte (2011) diz que esse ânimo da técnica do ‘aprender a aprender’ nas duas últimas décadas do século XX e em todo o decurso do conturbado século XXI, deve-se a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget que tem pouso na educação brasileira, graças ao movimento construtivista. É o movimento construtivista quem, na década de 1980, aliás, mais coloca óbices no avanço da construção das pedagogias críticas – como a pedagogia socialista é –, pois que, contrariamente ao marxismo e a pedagogia socialista a educação burguesa traz em si mesma, o propósito de desrealização do ser social e refundação do ser competente e capacitado ao trabalho educacional alienado. Alienação que se reifica na sua própria função de transformar tudo o conhecimento universal em conhecimento prático útil.

E é na esteira da desrealização da unidade de ontologias educacionais e escolares camponesas e subsequentes reproduções de novas ontologias, identificadas com o pragmatismo educacional e o construtivismo, não obstante, que a técnica do ‘aprender a aprender’ adquire mais destaque.

Não é que ante esse quadro fetichizado da realidade, destarte, a educação bancária deixe de incorporar as noções de conhecimentos universais da geografia, da

história, da matemática, da física, da biologia, da língua portuguesa etc, mas quando o faz, é fundamental que se diga que essa incorporação é processada sem que, no entanto, tais conhecimentos sejam liberados da metafísica e do positivismo, conforme arrazoa Saviani (2011).

E o problema dessa incorporação que a pedagogia burguesa faz, é que o positivismo quando se apropria de qualquer escola, proclama a neutralidade das práticas em nome de uma objetividade utilitarista da educação, transformando tanto a prática pedagógica ou *poiesis* quanto a prática educativa ou *práxis* num trabalho educacional esvaziado de compromisso ontológico. E de tal modo essa estratégia de transformação e esvaziamento foi bem sucedida que “[...] nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua neutralidade [...]” (SAVIANI, 2011, p. 43).

Com a educação dos movimentos sociais camponeses não é assim! É Nosella, citado por Saviani, aliás, quem argumenta que o compromisso político da ontologização dos conhecimentos universais é o “[...] ponto crítico do processo educativo [...]” (NOSELLA, 1983 apud SAVIANI, 2011, p. 143) e por isso mesmo, ele comenta.

O educador que queira colocar-se na perspectiva da ‘emergente classe trabalhadora’ deve, pois, romper com a velha concepção de cultura. Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da ‘árvore da ciência do bem e do mal’, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista. Utilizo essa simbologia porque ela me parece rica, uma vez que permite entender o processo de desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista. Nessa tarefa o educador não necessita começar do zero. Do seio da velha cultura emergiu a ‘visão cultural socialista’ que, ‘embora dominada, é historicamente superior à burguesa a incorpora, de um novo ponto de vista, das conquistas das culturas passadas’ (idem, p. 93). E a expressão elaborada dessa nova cultura é a ‘filosofia da práxis’. Esta é a ciência que desvenda os segredos da dominação burguesa. Já que esse ponto de vista é radicalmente novo, isto é, constitui-se de uma ‘raiz substantivamente diferente’, é apenas colocando-se nessa perspectiva que será possível imprimir uma direção genuinamente nova para a prática educativa... (SAVIANI, 2011, p. 40).

É há essa “visão ontológico socialista” que Nosella e mais acuradamente, autores como Caldart (2000, 2008) acenam quando convidam a pedagogia do movimento sociais camponeses para aproximar a prática pedagógica ou *poiesis* da

prática educativa ou *práxis*, ambas (práticas) fundamentadas na fabricação de uma ontologia do ser social. Essa educação do campo pensada como ontologia do ser social é a mesma que estende o convite para há todos os povos camponeses para a realização das místicas, das marchas, das ocupações, para o cultivo coletivo da terra e para a realização dos gritos de luta ou de ordem. Essa “nova visão socialista”, ainda mais nos convoca para a realização de todos esses movimentos tentando reproduzir nesses o ensino aprendizagem, o trabalho educativo omnilateral baseado naquilo que se abstrai do que a própria luta social pela terra nos ensina.

E mais que o convite para mergulhar nas práticas do tipo *poiesicas*, e mais que o chamamento para imergir na prática educativa ou *práxis* esse aceno da pedagogia do movimento serve também para precipitar em todos a consciência que da educação do campo se aproximam, a vontade de, parafraseando Saviani novamente “[...] ousar comer do fruto da ‘árvore da ciência do bem e do mal’, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista [...]” (SAVIANI, 2011, p. 40, grifo do autor), escola sectarista e que existe fundamentalmente para ensinar e conformar quanto à competição e individualismo, sem os quais torna-se impossível sustentar ‘no lombo’ ou nas costas, o pacote de maldades que dá lastro a educação no sistema capitalista.

PPP COMO INSTRUMENTO IDEOPOLÍTICO QUE AFIRMA OS PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES

Sobre o PPP, dir-se-á que ele é um instrumento que reflete a proposta educacional das instituições de ensino e que deve ser construído coletivamente. Dir-se-á sobre ele, também, que em vista de seu caráter coletivista, isto é, por ser construído por diversas mãos – professores, alunos, gestores educacionais e comunidade – ele refletirá consensos construídos por todos aqueles chamados a participar de sua elaboração. E se ele é construído por diversas mãos, natural que não se possa ignorar também que para chegar ao ponto da uniformidade, de consensualidade à celebração do desenho final dos PPP’s exige a disposição para o diálogo de todos com todos.

A disposição ao diálogo que o PPP genericamente manifesta, quando construído para apoiar o desenvolvimento de atividades nas escolas de movimentos sociais camponeses não deve ser considerado um acontecimento que ocorre

exclusividade nesses espaços. O PPP é uma peça seminal e construída coletivamente em todas as escolas, conquanto, não se pode deixar de admitir que, elaborado para orientar especificamente o trabalho educativo e pedagógico realizado pelos movimentos sociais camponeses, esse documento serve a propósitos mais amplos que o PPP elaborado numa escola urbana, por exemplo, até porque, os pôres teleológicos deste documento, para as escolas dos movimentos sociais camponeses são, além de pedagógicos – no sentido que eles se prestam para ajudar na organização do trabalho escolar – sobretudo, ideopolíticos

Explicando! Nada há de diferente em termos da estrutura entre um PPP de escola dos movimentos sociais e uma escola urbana. Ambos documentos se comporão grosso modo de: 1) Introdução; 2) Caracterização da ou das instituições; 3) Missão; 4) Caracterização dos quadros profissionais que compõem a escola; 5) Regime de funcionamento da ou das escolas; 6) Balizas da parceria escola, família e comunidade e movimento; 6) Organização do trabalho pedagógico – no caso das escolas de movimentos camponeses – e educativo e definição de rotinas; 7) Organização curricular; 8) Processos e instrumentos de avaliação; 9) Princípios da avaliação; 10) Considerações finais.

Nada há de diferente e, paradoxalmente, tudo há de desigual, entre o PPP de uma escola de movimentos sociais e uma escola urbana porque, pensando numa metáfora para explicar: se por fora, um bolo de milho parece igual há um bolo de café é a “massa” quem define o que um e outro bolos são, e tal diferença só pode ser percebida se comemos uma fatia de um de outro bolos ou no caso, dos movimentos sociais camponeses, se estamos dentro deste movimento, se participamos dele.

A metáfora dos bolos nos parece oportuna, porque é justamente olhando ‘a massa’ – a massa do bolo e a massa que se constitui para formar os movimentos sociais camponeses – que se define o diferencial que buscamos. Isto é, é no escopo da elaboração de construções coletivas da massa de sujeitos em construção dos acampamentos e assentamentos, organizadas em: Coordenação geral; Brigadas; Frentes de massa; Núcleos de base e Setor de Educação que o desenho do PPP vai sendo construído.

Confrontando, portanto, a construção de outros PPP’s, de outras escolas, com o PPP das escolas de movimentos sociais camponeses é que constatamos que esse documento, nas escolas camponesas, deve ser elaborado a partir de uma necessidade que se torna premente para identificar os traços característicos da

mesma. Paradoxalmente, o PPP das escolas de movimentos sociais camponeses deve garantir presença de traços característicos delas mesmas e, ao mesmo tempo, deve garantir também, a compreensão que sua ‘aplicação’ depende da afirmação de uma luta política que se dá em favor de uma sociedade mais justa, mais igual e mais humana. O PPP das escolas de movimentos sociais camponeses não quer garantir inferência nas escolas, portanto, ele quer garantir ação concreta na mudança de concepção de educação vigente.

Partindo dessa acepção, não obstante, podemos afirmar que o PPP das escolas de movimentos sociais camponeses não é um instrumento anacrônico que, afirma tão somente um plano de intencionalidades que pode tornar a escola melhor. O PPP nas escolas de movimentos sociais camponeses tem a identidade de um instrumento que se presta há, para além de tornar a escola melhor, também, retomar e fortalecer a participação dos coletivos camponeses na condução da escola – aqui entendendo os coletivos camponeses como setores organizados e orgânicos dos acompanhamentos e assentamentos, principalmente.

A legislação educacional tem um papel importante na afirmação dos itinerários transformadores que as escolas dos movimentos sociais camponeses querem ter. A legislação afirma-se como uma espécie de baliza que, informa até aonde as transformações pretendidas podem chegar.

Pesa sobre a escola dos movimentos sociais camponeses, por exemplo, o atrelamento ao calendário escolar de 200 dias letivos, o sistema de avaliação e, principalmente, o currículo marcado pela disciplinaridade que é signo da escola burguesa. Pesa sobre o PPP das escolas dos movimentos sociais camponeses, o espectro das relações hierarquizadas e de subordinação que atrelam a escola desses movimentos aos sistemas municipais, estaduais e federalizados de ensino e é nesse cenário de tantas contradições e disputas, que o PPP’s das escolas de movimentos sociais camponeses devem procurar se afirmar enquanto instrumentos de participação da comunidade na escola, instrumentos necessários para o enfrentamento às políticas que intentam desrealizar a importância da pedagogia socialista e do novo mundo que ela quer afirmar.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

ESFORÇO DE SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Seria oportuno que nós completássemos uma parte de nossa missão, tendo firmado a convicção que esse *Guia de Estudos* será sempre lembrado, requisitado para orientar os passos seguintes que vocês darão, por isso, pensamos que poderíamos sugerir novas rotas que garantissem a continuidade de seus estudos no tema educação do campo.

A nossa proposta, por isso mesmo é que, se interroguem sobre:

- 1) O que é educação que se convencionou chamar de bancária/burguesa e o que é educação do movimento?;
- 2) O que é movimento e o que é pedagogia do movimento?;
- 3) Por que na pedagogia do movimento não se dissocia a prática pedagógica (*poiesis*) e as práticas educativas (*práxis*)?;
- 4) Por que o PPP pode ser tomado com um instrumento ideopolítico de afirmam os princípios gerais, filosóficos e pedagógicos da educação dos movimentos sociais camponeses?;
- 5) Tomando o FORMACAMPO como uma base de conhecimentos para repensar a sua concepção de educação, de escola e movimentos sociais camponeses, se hoje você fosse instado a contribuir com a elaboração do PPP de uma escola camponesa que, elementos essenciais não poderiam faltar na elaboração desse documento e que papeis os sujeitos alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores educacionais e comunidade assumiriam na elaboração deste documento?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo**. Políticas públicas: educação. Brasília: INCRA – MDA, 2008. p. 67-86.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. et al. Pedagogia do movimento. In: DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, Rio de Janeiro / São Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012, p. 546 – 553.

_____. et al. Estrutura de gestão em que todos decidem. In: **Escola do movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**, 1 ed, São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 176 - 181.

CORDEIRO, G. N. K. et al. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, p. 44 – 57, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2021.

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

_____. **Educação e mudança**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOHN, M. G. **Mídia, terceiro setor e MST**: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 11., 2016, Curitiba, Paraná. **Conferência...** Curitiba, Paraná: Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, 2016. v. 1, p. 1 – 12.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KRUPSKAIA, N. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUKÁCS. G. **Para uma ontologia do ser social 1**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Para uma ontologia do ser social 2**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, A. **La coletividade y la educación de la personalidad**. Moscou: Editorial Progreso, 1977.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIGI, V. **Escola do MST**. Uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra.

NOSELLA, P. O compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.14, p. 91-97, 1983.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. F. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados e Edições UESB, 2013.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNTUK, C. Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DE PAULA, A. P.; SAVELI, E. L; A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos – A construção da escola necessária. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas**, Ponta Grossa / Paraná, v. 8, n. 1, p. 19 – 30, 2000.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R. S; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista**. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 103 – 125.

TORREÃO SÁ, T. R. B.; DI GRANDI, A. B.; SIMÕES, M. M. Referências para pensar os balizamentos do conceito de educação na pedagogia do movimento sem-terra (MST). In: VII SEMINÁRIO NACIONAL E III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. 7., **Anais...** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2019, p. 1 – 11.

VASCONCELOS, M. L.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6 ed. Petrópolis/RJ e São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

VEIGA, I. P. O. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.