

DESIGUALDADES SOCIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO

INÉGALITÉS SOCIALES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES EN MILIEU RURAL: UN ÉTUDE DE CAS

Adriana D'Agostini*

Mauro Titton**

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a organização e as condições das escolas de assentamentos. Objetiva analisar, problematizar, criticar as relações de desigualdades sociais presentes em escola de assentamento do município de Abelardo Luz, oeste do estado de Santa Catarina a partir de um estudo de caso, no qual se utilizou da pesquisa bibliográfica e de campo. Na análise realizada constatou-se que as escolas apresentam as possibilidades de essência para a transformação, a partir de sua proposta pedagógica orientadora, mas as condições objetivas e subjetivas para a concretização das mesmas ainda são de precariedade. No momento as práticas realizadas estão no universo das contradições e das disputas internas e externas a escola. Condições estas causadas pelas desigualdades sociais e escolares as quais a classe trabalhadora está submetida.

Palavras-chave: Escola Pública do Campo. Desigualdades Sociais. Trabalho e Educação.

Résumé: Cet article a comme objet d'étude de l'organisation et les conditions des écoles des communautés des «sans terres». Il objective l'analyse, la problématisation, la critique des relations d'inégalité sociale présentes dans les établissements scolaires en milieu rural dans la municipalité de Abelardo Luz, dans la région ouest de Santa Catarina. Avec une étude de cas qui utilise des données empiriques de terrain et une recherche bibliographique. Dans l'analyse, il a été constaté que les écoles possèdent les possibilités de leur transformation dans leur proposition pédagogique d'orientation, mais les conditions objectives et subjectives pour leur mise en œuvre sont toujours précaires. Pour l'instant, les pratiques se réalisent dans le monde des contradictions et des conflits internes et externes à l'école. Des conditions causées par les inégalités sociales et éducatives auxquelles la classe ouvrière est soumise.

Mots clés: École publique en milieu rural. Inégalités sociales. Travail et formation.

Apresentação

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso sobre as relações de desigualdade social que as escolas de assentamento, especificamente no município de Abelardo Luz, no estado de Santa Catarina, estão submetidas. Para tanto, partimos de uma análise da realidade geral das escolas públicas, nas quais já se evidencia uma diferenciação de condições entre escolas do campo e urbanas e depois aprofundamos a questão com um exemplo de escola de assentamento, que demonstra que uma proposta pedagógica avançada necessita de condições reais de efetivação, caso este que, de acordo com nossas pesquisas anteriores e em âmbito nacional, pode ser generalizado.

Após o desenvolvimento de estudos acerca da formação de professores e da apresentação de possibilidades estratégicas para redimensionar a formação a partir de experiências concretas de estruturas curriculares em áreas de reforma agrária, identificou-se como problemática significativa as relações de desigualdade social e escolares presentes nas escolas de assentamento, dada a complexidade da realidade vivida em assentamento de reforma agrária. A apreensão das experiências educacionais nos movimentos de luta social vem gerando diversas polêmicas e motivando diversas propostas tensionadas tanto pelas exigências do ordenamento legal, quanto de experiências e contradições dos cursos de formação frente às demandas, necessidades e reivindicações colocadas para uma necessária alteração do trabalho pedagógico nas escolas em áreas de reforma agrária.

Respondendo a este tensionamento, apresentam-se alternativas, tanto por dentro dos cursos formais, com o desenvolvimento

de experiências articuladas em comunidades, quanto por meio de trabalhos que se articulam com iniciativas no campo das políticas públicas de educação, que visam enfrentar os problemas identificados, atender demandas e reivindicações no campo da formação inicial e continuada, colocando-se possibilidades curriculares e teóricas articuladas com projetos históricos, construídos com nexos e determinações recíprocas no processo de trabalho pedagógico.

Alguns estudos apontam problemas e contradições na organização das escolas em todos os níveis de ensino. Estes problemas são de diferentes ordens: estruturais, de condições materiais, pedagógicas, teóricas e políticas. Tais elementos podem ser identificados em autores como: Machado (2003), sobre a organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral; Titton (2006), sobre o trabalho pedagógico no campo da formação de professores; Araújo (2007), sobre as possibilidades e limites de uma educação emancipatória nos movimentos de luta social; Titton (2010), sobre as relações da educação do campo com a política; D'Agostini (2009), sobre as relações entre teoria revolucionária e prática pedagógica; Dalmagro (2010) e Sapelli (2013), sobre a escola no contexto das lutas do MST. Estes estudos permitem apresentar, para investigações mais aprofundadas, uma matriz de problemas que têm nas propostas de formação de professores em andamento e nas escolas públicas do campo, com ênfase na educação dos trabalhadores, elementos para a crítica e para a construção da teoria educacional e pedagógica.

As relações gerais entre capital e trabalho e mais especificamente entre trabalho e educação, com o complexo de mediações a elas inerentes, permitem dar inteligibilidade à problemática signi-

ficativa desta pesquisa em específico, ou seja, ao problema científico assim delimitado: porque é evidente uma desigualdade social e escolar em assentamentos de reforma agrária? Como é possível identificar as relações mais gerais entre trabalho e educação em escolas de assentamentos?

A hipótese é que a alteração do trabalho pedagógico como elemento relevante na construção curricular e o reconhecimento dos pares dialéticos constitutivos do trabalho pedagógico estão presentes na escola de forma superficial e com frágil base teórica, portanto, as relações entre trabalho e educação são elementos modulares da alteração na base do trabalho pedagógico orientados por um projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2006). Tais elementos estão presentes no discurso e na tentativa de efetivação de uma prática pedagógica que, entretanto, não se implementa de fato diante das condições de precariedade que as escolas e os trabalhadores em educação estão submetidos. Os elementos moduladores de alteração da organização do trabalho pedagógico de que tratamos são os pares: objetivo-avaliação, conteúdo-método, relação professor-estudante, tempo-espço e meios pedagógicos, condições de trabalho (FREITAS, 1995).

A realidade das escolas do campo – a produção da desigualdade

A partir das pesquisas e estatísticas já apresentadas sobre a educação e educação na zona rural pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD) e no Censo Demográfico (BRASIL, 2004; BRASIL, 2010); pelo INEP/MEC no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e no Censo Escolar

(BRASIL, 2006; BRASIL, 2011) e baseados mais especificamente na Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) (BRASIL, 2005), além de nossa própria observação nas áreas de reforma agrária, pode-se identificar que os dados da realidade de 8.679 escolas rurais localizadas em 5.595 assentamentos em 1.651 municípios brasileiros apresentam problemáticas gerais, como:

a) A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, pois possuem estruturas inadequadas ao funcionamento do ensino: um quarto dos estabelecimentos de ensino nos assentamentos funcionam em instalações improvisadas, como galpão, rancho, paiol, casa de farinha, casa de professor, igreja e outros; 29,3% são construções provisórias; 23,9% têm cobertura de zinco ou amianto e 6,1% de palha ou sapé; 68,2% possuem cozinha e apenas 7,6% refeitório para os alunos; 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8%, duas salas; a maioria não possui banheiro ou tem banheiro precário; a merenda é industrializada; a maioria não tem biblioteca, e os materiais didáticos, quando têm, são insuficientes. Os dados da PNERA (BRASIL, 2005) mostram claramente que muitas escolas carecem de água tratada adequadamente: 40% possuem cacimba, cisterna ou poço para abastecimento a estudantes e professores; 30% poço artesiano; e 10,2% utilizam a rede pública de água e esgotos. Um total de 20% dos estudantes assentados bebe água sem nenhum tratamento. Quanto à rede elétrica pública, chega a apenas 60% dos estabelecimentos; 7% utilizam lampião e 21,1% não tem sequer este tipo de iluminação. Cerca de 75,2% das escolas não têm acesso a nenhum dos meios de comunicação de massa.

b) 70,5% das salas de aula rurais são multisseriadas. Essas classes multisseriadas apresentam educação de baixa qualidade, por au-

sência de um projeto político pedagógico adequado e de formação dos professores para isso;

c) A falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;

d) A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, que sirvam para orientar e não punir e reprimir;

e) Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;

f) Precarização do trabalho docente;

g) A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e do transporte escolar;

h) A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade. A formação inicial de um grande número destes professores é de nível médio, raros com nível superior completo e poucos com nível superior em andamento. Além disso, há uma deficiência na formação continuada, apesar dos Movimentos Sociais realizarem Encontros de Educadores e formação local em serviço, isso ainda não mostra alterações significativas na organização do trabalho pedagógico no conjunto destas escolas.

Neste contexto, as escolas multisseriadas são uma necessidade frente à realidade da educação brasileira, pois crianças de comunidades distantes têm direito à educação e a viabilização disto pode ser a organização multisseriada, pois esta é uma possibilidade de organização escolar. Em síntese, a decadência educacional constatada a partir dos dados da educação em geral está presente ainda de forma mais aprofundada nas escolas e na formação dos professores do campo e ainda mais especifica-

mente nas escolas multisseridadas. Isto pode ser afirmado a partir dos dados apresentados, que demonstram que as deficiências das condições físico-estruturais, políticas e pedagógicas no meio rural são ainda mais acentuadas que no meio urbano.

A situação da educação no campo brasileiro ainda é resquício da concepção coronelista e latifundiária da formação agrária no Brasil, ou seja, grande extensão de terras, monocultura, produção de matéria-prima para exportação, utilização de mão de obra desqualificada, e, portanto, barata. Além disso, sabe-se que os processos de colonização, muitos dos quais forçados, foram realizados em terras indígenas ou em terras devolutas nas quais já havia habitantes produzindo sua existência, gerando confrontos também entre a classe trabalhadora e novos deslocamentos/expulsões sob os interesses do capital na expansão da fronteira agrícola. Desta forma, mantém-se a concepção de que o trabalhador do campo não necessita de conhecimento sistematizado, e, portanto, de escolarização.

Apesar de o agronegócio ser uma expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil, baseado na integração de empresas transnacionais com o latifúndio (passando para o domínio do capital financeiro), por sua origem é tão conservador que não só mantém, mas aprofunda a necessidade dos pilares centrais da agricultura dependente. O agronegócio responsável pela modernização conservadora do campo com a mecanização e a reestruturação do mundo do trabalho precisa de trabalhadores com qualificações e competências diferenciadas e especializadas. Porém, esse universo é tão pouco significativo em número de trabalhadores e sua formação que ainda não foi necessário ao capital alterar

a escola do campo no sentido de sua ampliação e visando uma formação humana, mas somente estender uma formação técnico-instrumental restrita a instrumentalizar para a operacionalização da produção mecanizada via programas e cursos esporádicos, geralmente articulados por suas organizações (SENAR, Fundações ligadas às empresas etc.) e financiados com recursos públicos.

Problemática do trabalho pedagógico nas escolas do campo

Os estudos citados anteriormente apontaram contradições na prática pedagógica e da organização do trabalho nas escolas de assentamentos. Destas contradições destacam-se: a dicotomia entre teoria-prática; a frágil base teórica na formação inicial e continuada que resulta em uma fragilidade na construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas; a despolitização da prática; a burocratização do sistema de ensino; a falta de autodeterminação, tanto dos estudantes e professores ligados ao sistema de ensino formal, quanto das pessoas ligadas aos movimentos sociais.

A análise empreendida em outros estudos, tais como os de Taffarel (2011), D'Agostini (2009) e Titton (2010) indicam que a necessidade atual é a busca de soluções complexas, através de vivências e experiências pedagógicas, em equipe, com atitude interdisciplinar, para enfrentar as perguntas científicas buscando respostas em conjunto, enfrentando as contradições, o que culmina na construção de proposições teóricas.

Interessa à escola de assentamento, portanto, ao desenvolver o conhecimento científico, incidir na formação global possível de ser reconhecida nos sujeitos:

- a) na capacidade de teorização: superação dos pseudoconceitos aos conceitos científicos, das representações ao real concreto, da alienação à emancipação;
- b) na organização do trabalho pedagógico: na prática pedagógica, no trato com o conhecimento, nos objetivos-avaliação;
- c) no sistema axiológico: atitudes, valores, representações perante a realidade complexa e contraditória;
- d) na compreensão e utilização dos processos de produção do conhecimento científico e no acesso coletivo dos produtos das relações de produção do conhecimento alterando-se significativamente a organização do trabalho pedagógico;

Buscando aportar contribuições ao desenvolvimento de proposições pedagógicas em curso e com a construção da teoria educacional e pedagógica, realizou-se pesquisa bibliográfica a respeito da produção sobre a escola em assentamentos e educação na reforma agrária, além de pesquisa dos elementos fundamentais para compreender a realidade atual e as contradições entre capital e trabalho e a especificidade das relações entre trabalho e educação.

Concomitantemente, desenvolveu-se a pesquisa de campo, que consistiu em observação participante e conversas informais com professores e direção da escola anotadas em diário de campo (MINAYO, 2004, p. 99-104; p. 135-158), além de entrevistas com gestores e professores e questionários semi-estruturados aplicados a estudantes e pais. A análise inicial do material desenvolveu-se segundo orientações da perspectiva dialética, conforme explicitado por Triviños (1987, p. 73-74). Pautou-se, pelo problema de pesquisa, as relações trabalho e educação no interior da Escola Paulo Freire, do assentamento José Maria, município de Abelardo Luz (SC), e para tal utilizou-se procedimentos aproximados aos

da técnica de análise de discurso, conforme apresentado por Minayo (2004, p. 211-218).

AS RELAÇÕES ENTRE CAPITAL-TRABALHO E SEUS NEXOS E DETERMINAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA

Como ponto de partida para a discussão teórica tomou-se o seguinte questionamento que representa um dos desafios da contemporaneidade, colocado a todos os professores, instituições, movimentos e políticas educacionais e à sociedade em geral: como educar frente à crise agudizada, o colapso, a exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo?

Este questionamento tem orientado um conjunto de pesquisas referenciadas numa matriz comum, em diferentes grupos de pesquisa e regiões do país, tais como no Grupo LEPEL/UFBA e no Grupo TMT/UFSC. Tal desafio continua atual e perspectivamos nosso trabalho investigativo e educativo tendo como pressuposto que será a partir dele, com atualizações teóricas e considerando o aprofundamento da crise expressa nos acontecimentos do último período, que se encontram os fundamentos da pesquisa e as possibilidades de avançar rumo a um projeto educacional vinculado às lutas sociais.

Para reconhecer indicadores da crise, da exaustão ou do colapso, recorreu-se às sistematizações disponíveis na área das ciências sociais e humanas, com consultas principalmente às obras específicas de Hobsbawm (1995, 2004), Mészáros (1985, 2005, 2006, 2009), Chesnais (1996), entre outros.

O contexto em que se desenvolve o presente estudo é o do modo de vida¹ regido pelo capital. Vive-se hoje sob os auspícios do *Horror Econômico*², a era da destruição, da violência, do avanço da barbárie, paradoxalmente em meio a esplêndidos avanços científicos e tecnológicos³. Avança a base científica e tecnológica do capitalismo, mas com um ímpeto destrutivo incontrolável por suas próprias forças. Por isso, reconhece-se que a referência da *realidade atual*, como balizadora das decisões científicas e pedagógicas, deve implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da mundialização do capital, manifestados na miséria e exclusão social da classe trabalhadora ao acesso às riquezas por ela produzidas, senão, principalmente, dos seus efeitos concretos no nível das exigências que estão sendo impostas aos sistemas educacional, científico e tecnológico.

Destaca-se aqui a relevância social e estratégica da reflexão pedagógica capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada. Atender a realidade atual com o direcionamento do ensino e do trato do conhecimento é colocar as problemáticas pedagógicas no contexto dos conflitos sociais que acirram a luta de classes determinando para a classe trabalhadora a perda do direito ao trabalho, à terra, à saúde, o recrudescimento do analfabetismo e da violência, a mortalidade por doenças decorrentes da destruição do meio ambiente e outros.

A realidade atual repõe a necessidade de perspectivar o ensino, o processo educacional dentro do contemporâneo, porém, não do *contemporâneo* apregoado pela direita, que cobriu com ilusões a miséria para se colocar como o real. Enfim, *realidade atual* são os determinantes sociais da educação, ciência e tecnologia confrontando e influenciando o fazer-se diário da prática pedagógica, contraditoriamente demonstrando que seu desenvolvimento am-

plia as potencialidades destrutivas junto das possibilidades criativas da humanidade.

Apreendida em sua concretude, a realidade atual impõe à prática do professor a necessidade de orientar-se pelo conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea, que se manifesta, na área pedagógica, nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da educação, alimentando-as com correntes de pensamento idealistas – neopositivismo, existencialismo, pragmatismo, entre outras – as quais isolam a escola dos problemas que afetam a sociedade e incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais.

O projeto histórico⁴ é o eixo em torno do qual definem-se as orientações pedagógicas, assegurando dessa forma que o *estatuto progressista* do discurso seja menos uma qualificação ideológica do que objetivamente revolucionário.

Frente aos indicadores que confirmam a tendência à destruição⁵, própria do sistema capitalista, colocam-se desafios educacionais e problemáticas significativas para o trabalho pedagógico, enfim, para a construção da teoria pedagógica. Portanto, ao buscar elementos e categorias fundamentais para a apreensão da escola realmente existente no campo brasileiro e as perspectivas educacionais em curso em seu interior, consideramos as seguintes questões fundamentais frente à realidade atual:

- a) Como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, a identidade de classe, como se dá o processo de individualização e de constituição dos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos?
- b) O que é indispensável para que as novas gerações não apenas conheçam o mundo, mas, sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo?

- c) Com que finalidade e como tratar o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado nos currículos escolares?
- d) O que privilegiar em termos de aprendizagens socialmente relevantes?
- e) Que aspectos relativos a conteúdos, situações, tempos, espaços e práticas privilegiar para a formação plena do ser humano, no âmbito escolar?
- f) Quem forma, com que finalidade e como se formam os educadores?
- g) Que direção imprimir à formação de crianças, jovens e adultos para o enfrentamento com um processo civilizatório exaurido, ou seja, como educar frente à acentuada decomposição do capitalismo?

A hipótese central que apresenta-se nesta investigação é de que existem possibilidades de essência para a superação de contradições presentes na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento e na normatização escolar por meio das experiências que vem sendo acumuladas pelos movimentos sociais e populares. A crítica realizada aos mesmos é a necessidade de aprofundar a leitura do real a partir do conteúdo escolar. Nossa investigação orientou-se para a busca de alguns dos elementos que permitissem ir sistematizando as práticas empreendidas e analisando suas tendências de desenvolvimento, visando responder às questões aventadas acima a partir da prática pedagógica concreta e dos fundamentos da pedagogia socialista em relações contraditórias presentes nas escolas públicas do campo.

CAMPO EMPIRÍCO E RESULTADOS

A pesquisa empírica foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no Assentamento José Maria, na cidade de Abelardo Luz (SC). Esta escola desenvolve um curso profissionalizante de nível médio: Técnico em Agroecologia.

A matriz do curso está pautada na perspectiva agroecológica e de desenvolvimento sustentável⁶. Seu currículo está organizado em disciplinas obrigatórias do Ensino Médio e disciplinas do curso técnico que mantêm relação entre estudo e experimentação prática, tanto na escola quanto no lote familiar.

A caracterização do território geográfico e político em que se localiza a escola demarca sua inserção no histórico de lutas sociais de confronto à lógica capitalista, o que indica potencialidades para o desenvolvimento de projetos educacionais articulados a tais lutas.

A Escola Paulo Freire foi conquistada pelas lutas sociais pela reforma agrária, no município de Abelardo Luz, no oeste do estado de Santa Catarina, território originalmente habitado por indígenas e posteriormente por caboclos no qual ocorreram muitos conflitos agrários históricos de “terras contestadas”. Primeiramente, após a invasão europeia das Américas e a expulsão e massacre dos povos nativos, houve a disputa de terras entre Argentina e Brasil. Num segundo momento, a disputa entre estados brasileiros, e junto a ela entre os posseiros e empresas interessadas na exploração madeireira, sobretudo, conflito conhecido como Guerra do Contestado. Ambos os conflitos tinham como objetivo os territórios entre os rios Chapecó e Iguaçu. A partir de 1920 esta região marcada por conflitos violentos começou a ser povoada por imigrantes europeus e coronéis-fazendeiros, desenvolvendo vários e diversos ci-

culos econômicos nesta região, sempre marcados pelos conflitos pela apropriação da terra.

O terceiro momento são as transformações a partir dos anos 1980, com a primeira ocupação de terras realizadas por trabalhadores organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Agora esse território foi contestado por trabalhadores que não tinham condições de produzir suas vidas na cidade, buscando terras ociosas para plantar e se alimentar. Em maio de 1984, aproximadamente 1,5 mil famílias oriundas de diversos municípios do oeste catarinense, ocuparam fazendas improdutivas de Abelardo Luz. Desde então, no município fica a maior concentração de assentamentos da reforma agrária do Sul do Brasil, onde vivem aproximadamente 1,5 mil famílias assentadas, distribuídas em 23 assentamentos. O município conta hoje com uma área de 955,37 km² e uma população de aproximadamente 17 mil habitantes e economicamente a maior expressão está na produção de leite e grãos.

É nesse contexto que se insere o assentamento José Maria – em que se localiza a Escola Paulo Freire – composto por 273 famílias de agricultores organizados no MST, que produzem sua existência a partir do trabalho familiar, convivendo com uma relação contraditória de subordinação, de dependência e estranhamento para com a sociedade capitalista.

É nessa relação contraditória que esses trabalhadores lutam por melhores condições de vida, por intermédio das lutas confrontacionais organizadas coletivamente e da reivindicação de políticas públicas: de créditos agrícolas, de moradia, de saúde, de saneamento, de transporte, de lazer e de acesso ao conhecimento através das escolas no assentamento. A escola surge como necessidade

desde o acampamento e posteriormente se consolida no assentamento. Na perspectiva do MST, a escola precisa, além de permitir a apreensão do conhecimento científico, também valorizar o sujeito Sem Terra e sua luta, buscando contribuir com uma educação em valores e dar inteligibilidade ao modo de produção e de vida.

Como todo o processo reivindicatório, a luta pela escola também tem seus desafios, que obrigam seus sujeitos a uma permanente mobilização, participando de audiências e reuniões, marchas, diálogo com os demais trabalhadores do campo e da cidade. No caso de implantação da escola pública, após muitas lutas conseguiu-se a aprovação para a efetivação da Escola Paulo Freire, porém, as dificuldades eram visíveis, como se pode ver na descrição do PPP:

[...] salas emprestadas no centro de formação, que é a antiga casa do fazendeiro [antigo proprietário das terras do assentamento], na escola municipal atuando como extensão da Escola Básica Anacleto Damiani, marcaram a vida escolar dos educando e da comunidade. Através de lutas feitas por toda a comunidade escolar, hoje é realidade o prédio próprio, desvinculação da escola da cidade e duas turmas do Curso Médio Integrado a Educação Profissional na Área de Recursos da Natureza Técnico em Agroecologia. (ABELARDO LUZ, 2009).

Com sua implantação, a Escola Paulo Freire assume a tarefa de construir, a partir das necessidades dos sujeitos que a compõem, a proposta de escola do MST, que tem como objetivo principal formar para o trabalho, formar para as lutas políticas e formar para e pelo conhecimento científico, levando em conta a construção de um ser humano *omnilateral*. Por estar inserida em um contexto em que há hegemonia do agronegócio e em que os valores capitalistas

chegam ao campo de forma degradante, a Escola Paulo Freire tem como desafio contribuir para construção coletiva de alternativas de vida e permanência do jovem no campo através da educação para a agroecologia (ABELARDO LUZ, 2009).

A formulação do Projeto Político Pedagógico da Escola Paulo Freire passou por um processo que envolveu toda a comunidade escolar. Como relata Margarida⁷, “o diagnóstico foi feito a partir de questionários e visita nas famílias, construção de propostas políticas e pedagógica, planos e metas, construído em espaços de discussão na escola, com pais, educadores, comunidade e educandos”, para que o Projeto Político Pedagógico atenda às demandas da comunidade.

Atualmente, a Escola atende 140 estudantes, oriundos dos assentamentos Capão Grande, Novo Horizonte, Indianópolis, Três Palmeiras, Roseli Nunes, José Maria e 13 de Novembro. Cada assentamento é fruto de uma história de luta e conquista, que em seu conjunto ajudam a compor a Escola Paulo Freire, pois cada sujeito assentado trás consigo costumes e culturas que enriquecem a formação humana.

O quadro de profissionais da Escola Paulo Freire é composto por trabalhadores dos assentamentos, que estão formados para atuar nas áreas. São educadores, merendeiras, coordenadores pedagógicos, orientador do curso técnico, técnica auxiliar de administração, técnico de informática. Esses profissionais em sua maioria participam de alguma forma do MST, e, segundo Margarida, “percebe-se um interesse e compromisso do coletivo de educadores com a escola, com o processo de ensino aprendizagem” que facilita o trabalho e a busca da concretização do objetivo da escola.

A escola conta com uma estrutura física de biblioteca, salas de aula, sala de informática com internet, secretaria, sala de educadores, cozinha e almoxarifado. Além disso, está sob responsabilidade da escola, um lote de 18 hectares para desenvolvimento de práticas experimentais na área de pastagens, hortaliças e viveiro de mudas para viabilizar o curso técnico em agroecologia e contribuir para sua manutenção. Na resposta ao questionário, um dos professores descreve a escola da seguinte maneira:

A escola possui prédio simples, organizado em salas onde se distribuem as atividades básicas da vida escolar típica. Há uma biblioteca modesta, sem grande número nem grande variedade de livros. A mesma é cuidada e organizada voluntariamente por um ex-aluno. A sala de informática possui monitor contratado pelo Estado, de origem do assentamento 25 de Maio. Ainda há a sala dos professores, com nossos materiais de apoio didático, documentos, etc. e a secretaria. Há a cozinha, espaço de chimarrão, festa, almoço e lanches. As companheiras que ali trabalham desenvolvem sua atividade como se estivessem na própria casa. É interessante observar que as mesmas estão na escola desde sua formação, quando trabalhavam voluntariamente e não havia praticamente nenhum material para que pudessem trabalhar. As salas de aula são as mesmas como em qualquer lugar; parecem quartos de algum hospital abandonado, com seus cartazes e frases nas paredes. Fora da escola há um espaço para plantio, que não esta sendo usado, embora já tenha sido mais bem aproveitado. Ela divide limites com o espaço do Centro de Formação e Produção Popular. Isto é importante por que remete diretamente ao trabalho. O centro possui estufa, chiqueiro, horta, pastos, estrebaria, armazém, enfim, estrutura que possibilitam desenvolvimento de outras atividades além daquelas teóricas. Mas, como dito, este potencial já foi mais bem aproveitado em outras épocas. (José, 2010).

Por se tratar de uma escola do campo, tendo como ponto de partida o contexto local, a Escola Paulo Freire enfrenta alguns de-

safios: de ordem financeira para a manutenção das estruturas e a falta de recursos humanos para as demandas da escola, caracterizando um abandono por parte do Estado. Portanto, esta escola vive a contradição de tentar se estruturar de outra forma e esbarra nos limites impostos pelo Estado.

Outro elemento destacado pelos professores diz respeito ao acompanhamento do MST, que precisa ser mais orgânico e investir mais na formação continuada dos professores. Nesse sentido, percebem que a luta por escola não acaba com a conquista de um espaço, ela continua na aplicação de um projeto que reconheça, problematize e busque soluções às necessidades do coletivo.

Ainda segundo entrevistas com os professores e direção e questionários respondidos por pais e estudantes, em sua maioria a relação trabalho e educação estão pautados em três dimensões nesta escola. Uma na dimensão de organização escolar, que necessita do trabalho em brigadas (grupos de trabalhos) e cogestão para o seu bom funcionamento. A segunda dimensão é o estímulo e a possibilidade de formação política e participação militante no MST (esta em menor escala de participação que as outras duas). A outra está na experimentação prática de alguns conteúdos escolares tanto na própria escola quanto no lote familiar.

De acordo com os dados da observação e respostas às entrevistas e aos questionários ficou evidente que a experimentação em casa dos conteúdos escolares também ainda é superficial e insuficiente. Os professores e os estudantes explicam que ainda pertencem a uma cultura patriarcal, portanto, para parte dos estudantes, na propriedade não há nem espaço físico e nem possibilidade de participar do planejamento familiar. Outro motivo levantado pelos pais é a falta de condições materiais para as experimentações

que os filhos deveriam fazer. Apesar dos pais dizerem que apoiam e querem muito que seus filhos estudem, as condições objetivas e culturais ainda são um impedimento. Tais questões são elementos tratados pedagogicamente no trato com o conhecimento, mas ainda de forma fragmentária e desconexa com os demais conteúdos, como constatamos em nossa observação.

A relação que mais se efetiva até o momento é a de auto-organização e cogestão na própria escola. A divisão de tarefas, o sentido de coletividade e de cuidado com a escola e seus sujeitos é o aspecto mais evidenciado por todos. Esta característica é fundante das escolas que se relacionam com o MST e sua pedagogia.

Considerações finais

Em 1966, Florestan Fernandes já denunciava que a educação deveria ser encarada como um problema social, que por sua vez agrava a situação de desigualdade no Brasil. Podemos dizer que ainda estamos vivendo esta situação e que a classe trabalhadora precisa assimilar a educação como parte do processo de transformação.

Enquanto a educação não se converter objetiva, subjetiva e praticamente em *problema social*, os homens não lutam por ela socialmente nem a integram quanto às formas, aos conteúdos, e às funções nos processos históricos-culturais de transformação da ordem social. (FERNANDES, 1966, p. 113).

A caracterização atualizada da prática pedagógica da escola pública do campo através da análise da intervenção profissional

em uma escola e suas possibilidades superadoras auxilia a refletir sobre a atualidade, as contradições e dificuldades e pensar as possibilidades de superação, bem como reconhecer que esta escola tem avanços na relação trabalho e educação em sua própria forma de organização, na relação estudo-trabalho e na formação política tão necessária hoje para contrapor a escola capitalista.

Os limites principais estão apontados nas condições objetivas das escolas e das condições de trabalho. A análise dos dados da escola, construída com base em referências críticas ao longo da história, permite avaliar a própria proposta pedagógica, seus limites e as possibilidades explicativas. Mas fundamentalmente avaliar a precariedade de condições e o abandono por parte do Estado para com as escolas de assentamento.

Constata-se que os professores necessitam de valorização e de reorganização de sua carreira de forma que possibilite o estudo, a formação continuada e o planejamento coletivo na escola para que a proposta pedagógica e a organicidade entre a prática da agroecologia e os conteúdos científicos possam de fato acontecer e não serem dois momentos diferentes de um mesmo processo.

Alguns problemas identificados nesta escola são: o financiamento insuficiente, as condições objetivas de trabalho são precárias, a infraestrutura da escola é adequada, mas a biblioteca é insuficiente, a escola está informatizada, mas a conexão a internet é fraca e o material didático é insuficiente e de cunho marcadamente neoliberal. Os planos e políticas expressos no projeto político pedagógico da escola e planos municipais ou estaduais de educação estão desarticulados e não formam um sistema integrado de educação. Os professores estão mal remunerados, o piso salarial não foi implementado, a formação continuada fica por conta dos professores ou então quando implementada por

políticas de governo é diluída, difusa e sem consistência teórica. O currículo escolar ainda está fragmentado em disciplinas e a relação entre trabalho e conteúdos clássicos ainda não acontece de fato. Isto repercute na escolarização de jovens do campo e na sua possibilidade de escolher o campo como local de produção da sua existência. As consequências sociais são inúmeras, entre as quais o abandono da escola, a evasão, ou então o êxodo rural jovem em busca de escola e trabalho na cidade. Esta situação de precariedade e de não acesso as políticas educacionais no campo exigiu uma grande mobilização principalmente dos movimentos de luta social e sindical no campo.

Constata-se, portanto, que esta escola está permeada de possibilidades de transformação, repleta de contradições e disputas internas e externas. A Escola Paulo Freire traz em sua forma de organização e contexto de luta germen de mudanças, porém, as condições objetivas e subjetivas é que ainda não estão dadas devido a fase de produção destrutiva que vivemos. Acredita-se que os movimentos sociais estão acumulando forças e experiências para a transformação desta sociabilidade e a educação é um dos elementos importante neste processo de construção.

Referências

ABELARDO LUZ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz: SEC, 2009.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar**. Brasília: IBGE, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília: MDA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA – Ampliação dos estudos de avaliação da Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília: INEP, 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A Escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FORRESTER, Viviane. **O Horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GLUCKSTEIN, Daniel. **O Imperialismo Senil**. São Paulo: Comissão de formação de O Trabalho, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. O Breve Século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MÉSZÁROS, István. Poder político e dissidência nas sociedades pós-revolucionárias. **Ensaio**, São Paulo, n. 14, 1985.

_____. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes**

do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 309 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Educação do Campo e seus problemas**. 2011. Disponível em <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

_____. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **Questões do Modo de Vida**. São Paulo: Datacopy, 2003.

Notas

* Professora da UFSC. E-mail: <d.agostini@ufsc.br>.

** Professor da UFSC. E-mail: <m.titton@ufsc.br>.

¹ TROTSKY, Leon. *Questões do Modo de Vida*. São Paulo: Datacopy, 2003.

² FORRESTER, Viviane. *O Horror econômico*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

³ GLUCKSTEIN, Daniel. *O Imperialismo Senil*. São Paulo: OT - Comissão de Formação, 1995.

⁴ Segundo Freitas (1987), a discussão em torno do projeto histórico, ou mais apropriadamente, dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional, é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso “transformador” nesta área. Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução.

⁵ A tendência à destruição das forças produtivas, anunciada por Marx na obra *Crítica da Economia Política* (3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003), é confirmada pelos fatos e dados da atualidade. “As forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinha movido até então.” Os ajustes estruturais, os novos ordenamentos legais, os tratados multilaterais de investimento, a perda de direitos e conquistas, a ampliação das guerras imperialistas são evidências desta tendência.

⁶ Articula-se aos esforços de construção de possibilidades de construção de uma nova base técnica para a produção da existência articulada à luta pela mudança no modo de produção capitalista e por mudanças no modo de vida.

⁷ Resposta ao questionário. Por motivo de preservação dos sujeitos que participaram da pesquisa, os nomes serão fictícios.

