

UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA DO CAMPO

Ilma Ferreira Machado¹

RESUMO

Este texto traz uma abordagem do processo de construção de um projeto político-pedagógico para escola do campo a partir da realidade de uma escola de assentamento do MST, no estado de Mato Grosso. A pesquisa, de cunho participante, foi realizada em um período de dois anos; teve como principais objetivos caracterizar a escola que interessa aos sujeitos do campo com base em suas próprias falas e vivências, assim como organizar e sistematizar elementos teórico-metodológicos que dêem sustentação aos princípios de uma educação coletiva e do campo, tendo o projeto político-pedagógico como um dos seus pilares.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; educação coletiva; escola do campo; educação no MST

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, muitas pessoas certamente conheceram ou conhecem as chamadas "escolinhas rurais" fincadas no meio das árvores ou à beira da estrada, entre um sítio e outro. Geralmente, pequenas escolas constituídas por uma sala de aula, onde se concentram crianças de diversas fases de escolaridade, sob orientação de uma única professora. O aspecto físico, por si só, produz uma idéia de fragilidade no sentido idílico, que destaca a simplicidade e humildade como valor inestimável dos povos que ali vivem. Outra idéia de fragilidade, baseada na concepção da superioridade urbana face ao campo, se traduz no sentido discriminatório que considera que ali pouco se ensina e pouco se aprende, em outras palavras, é uma escola de pouca qualidade.

¹ Doutora em educação pela Unicamp. Prof^a da Faculdade de Educação da Unemat - Campus de Cáceres

Não há como negar as "fragilidades" da educação escolar que está configurada no campo. Porém, é prudente evitar avaliações apressadas e infrutíferas que atribuam ao próprio povo do campo a responsabilidade por essas mazelas. É necessário conhecermos como vêm se desenhando as políticas educacionais para esse contexto ao longo dos tempos, como forma de melhor compreender o seu desenrolar e os seus problemas.

O ensino regular na zona rural brasileira nunca se constituiu uma preocupação social por parte da elite agrária, por isso seu surgimento foi tardio, datando do segundo império, e seu desenvolvimento histórico acompanha a evolução das estruturas sócio-agrárias do país (CALAZANS, 1993). Certo impulso nessa área ocorreu com o advento da monocultura cafeeira aliada ao fim da escravidão, que passou a mostrar necessidade de um tipo de trabalhador mais especializado, correspondendo à qualificação pretendida pelos grandes proprietários.

Um grande movimento pedagógico na área da educação rural conhecido como ruralismo pedagógico, se consolidou partir de 1930, defendendo uma "escola rural típica", com currículos e métodos adequados às peculiaridades regionais. Louvado como uma alternativa às tradicionais propostas educativas, na realidade esse movimento tinha como fundamento político-ideológico o ajustamento ou enraizamento do homem ao campo, de modo a atender a vocação rural do país e a livrá-lo do inchaço urbano e dos possíveis problemas sociais acarretados por ele (CALAZANS, 1993). Em períodos posteriores, importou-se para o campo projetos educacionais europeus e norte-americanos enfatizando-se uma formação técnica, correspondendo aos princípios do mercado capitalista. Inúmeros foram os projetos implantados, ora pela iniciativa privada, ora pelo Estado.

Nas décadas finais do século XX, apostando-se na superação da relação cidade-campo em contraposição aos preceitos do ruralismo pedagógico, as propostas educacionais trataram de simples transposição de um modelo educacional urbano para o campo, preconizando na realidade o fim deste, face ao acelerado desenvolvimento urbano impulsionado pelo avanço tecnológico e pela economia globalizada.

Portanto, a história nos mostra que a educação do campo nunca mereceu a devida atenção por parte do poder público e sempre foi alvo de políticas emergenciais, compensatórias e impositivas,

elaboradas por agentes externos desconsiderando-se a realidade e os valores dos trabalhadores rurais, provavelmente, por isso, estiveram fadadas ao fracasso. Há que se atentar para uma velada resistência exercida pelos sujeitos do campo no processo de não incorporação de tais propostas educativas, negando, como nos diz Calazans (1993), o pressuposto do homem/mulher rural culturalmente vazio.

Em nossa atualidade, cumpre-nos avaliar as condições em que se encontram as escolas do campo: quais as perspectivas de melhorias que estão colocadas face à aprovação das Diretrizes Operacionais Para Uma Educação Básica do Campo e, ainda, qual a postura dos povos do campo frente ao processo de organização educacional de sua localidade, e indagar: Há um entendimento da necessidade de ações coletivas e articuladas para garantir a escola do campo e como se configurariam tais ações?

Situação da Educação do Campo no Brasil de Hoje.

Os dados mais recentes – PNAD/IBGE de 2004 - apontam a existência de 17% da população brasileira (cerca de 30 milhões) no campo, contrariando a teoria do fim do campo, evidenciando ao mesmo tempo a urgente necessidade de se estabelecer políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam essas regiões, respeitando-se suas identidades e diversidades.

A educação no campo enfrenta problemas de diversas ordens: infra-estrutura inadequada, educadores pouco qualificados, baixos salários, alto índice de crianças em atraso escolar, material didático insuficiente e inadequado, e poucos recursos financeiros. O que se observa, com raras exceções, é que a falta de condições financeira e material vivida pela escola pública urbana acaba por se repetir nas escolas do campo, porém, de modo mais acentuado. Um exemplo claro é o fato de que 354.316 professores atuam na educação básica do campo, representando 15% do professorado em exercício no Brasil, e são em sua maioria “os menos qualificados e os que recebem menores salários”, em média 296,00 (MEC, 2004, p.29). Os dados que seguem abaixo, destacados do censo demográfico de 2000 (MEC, 2004) são outros indicadores da desigualdade social estabelecida entre campo e cidade:

- A escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de 3,4 anos, correspondendo a quase metade da estimada para a população urbana.

- 29,8% da população adulta da zona rural são analfabetos, contra 10,3% da zona urbana.
- Embora a taxa de escolarização do ensino fundamental seja de 94,3%, observa-se uma baixa taxa de escolarização na pré-escola e no ensino médio: apenas 24,9% das crianças de quatro a seis anos de idade, e 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos são atendidos pela escola.
- 72% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso escolar, enquanto na cidade esta taxa é de 50%.

Dados colhidos pelo MEC/INEP, em 2002, corroboram esse alto índice de desigualdade social, registrando outros graves problemas das escolas do campo:

- O número de escolas de educação básica, representando 50% das escolas do país, é de 107.432 estabelecimentos, aproximadamente metade destes tem apenas uma sala de aula e atende, exclusivamente, as séries iniciais do ensino fundamental; 64% são formadas por turmas multisseriadas ou unidocentes, compostas, em média, por 27 alunos.
- Dos estabelecimentos de ensino fundamental, séries iniciais, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de bibliotecas e menos de 1% oferece laboratório de ciências e de informática.

No tocante à formação de professores, é importante destacar que em 2002 apenas 9% dos professores atuantes no ensino fundamental tinham formação superior, ao passo que na cidade esse número era de 38%. Em 2004, houve uma pequena alteração nesse percentual, que passou para 21,6% dos professores do ensino fundamental do campo e para 56,4% dos professores das escolas urbanas (PNAD/IBGE 2004)

Todos esses fatores acabam acarretando uma falta de perspectivas para os povos do campo, o que traz como consequência grave a perda dos referenciais e valores do campo ou da identidade do campo (cf. II Conferência 2004), onde muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sócio-cultural e econômico.

Campo-cidade: a ressignificação de um espaço sócio-histórico.

Independente de dados oficiais as desigualdades sócio-econômicas, principalmente no tocante à saúde e educação, se tornavam visíveis para os sujeitos articulados com o movimento de transformação do campo, porque diuturnamente vivenciados por eles. Com a convicção de que era preciso reagir no sentido de reverter esse quadro, é que se desencadeou todo um processo de discussão sobre as condições e as perspectivas da educação do campo, incluindo-se a escola, mas sem restringir-se a ela.

Tendo por base essa preocupação MST, UNICEF, UNESCO, CNBB E UNB decidiram constituir uma articulação nacional por uma educação do campo, cujo marco é a I Conferência Nacional por Educação do Campo ocorrida em 1998, em Luziânia, estado de Goiás. A II Conferência aconteceu em agosto de 2004, também, em Luziânia, com a participação de 1.100 representantes de Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais e Universidades, vindos de todo o Brasil.

A II Conferência por uma Educação do Campo reafirmou posições tiradas na I Conferência, expôs diferentes experiências de educação do campo em andamento, aprofundou as discussões sobre políticas públicas específicas para o campo, servindo, ainda, para reforçar o processo de articulação com os apoiadores dessa causa social, e para comemorar as conquistas obtidas por força dos mais de seis anos de mobilização em torno dessa causa. Dentre os avanços destacados, está o fato de se ter conseguido colocar a Educação do Campo na agenda de discussão do Governo Brasileiro, e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução Nº01 CNE/CBE de 03 de abril de 2002.

A Declaração Final da II Conferência explicita os princípios da luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário que "se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio", contemplando o desenvolvimento sustentável do campo, onde a educação desempenhe um papel estratégico. Esse documento ao defender a superação da dicotomia campo-cidade e a necessidade de se estabelecer relações de interdependência entre esses dois pólos, procura reafirmar a concepção de campo como espaço de múltiplas possibilidades.

“Defendemos o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, em relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus direitos...” (2004, p.03).

Bourdieu (1983) já nos chamara a atenção quanto aos diferentes sentidos das palavras. Dizer educação para o campo não é o mesmo que dizer Educação do Campo. Nesse processo de mobilização pelos direitos dos povos do campo, a busca pela ressignificação do campo conduz a uma mudança na própria terminologia, traduzindo uma concepção diferenciada do tema: o rural passa a ser caracterizado como campo, atingindo o amplo sentido de territorialização (FERNANDES, 1996). O campo é entendido como espaço físico, social e político, e não simples antinomia do espaço urbano; os povos do campo são sujeitos capazes de pensar, agir, de definir quais os projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem às suas necessidades e perspectivas da vida em coletividade. Portanto, com capacidade de gerir o seu próprio desenvolvimento, desde que respaldados pelo Estado mediante efetivas condições financeiras e materiais na verdadeira acepção do caráter público: como direito irrevogável de todo cidadão.

O campo não é um conglomerado de pessoas “incultas” isoladas do mundo urbano e “desenvolvido”. O campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vida e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E, talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto: onde a calma da natureza é constantemente ameaçada pela economia do grande capital, que insiste em lhe roubar a terra, seu canto e espaço, e em negar ao “pequeno” o direito de viver dignamente. Resistir a esse intenso assédio é uma demonstração de sapiência, uma sábia defesa de seu jeito de viver e de seu espaço de vida.

É essa concepção de campo que devemos ter como referência ao tratar de educação do campo, considerando o protagonismo das crianças e jovens, educadoras e educadores camponeses na luta por uma educação que corresponda aos seus ideais de formação.

“... a educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo” (ARROYO in: KOLLING, 1999).

Diante de tudo o que foi dito até agora, fica claro, então, que não serve a atual organização escolar ou a tradicional forma escola (VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001), que consagrou a divisão entre trabalho manual e intelectual, fragmentando o conhecimento e alijando os sujeitos do processo de produção do conhecimento e de sua própria história. Urge o delineamento de um projeto político-pedagógico alicerçado em novos princípios educativos e num projeto histórico de sociedade, a sociedade igualitária e solidária.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As diretrizes operacionais para a educação do campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo independente de ano civil e que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita.

O que se vislumbra são a possibilidade e necessidade de construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Nesse sentido, na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto.

Dizer que para a educação do campo não serve o modelo de educação oficial e urbano, demarca uma posição político-pedagógica

logo de início: é preciso fazer uma educação que assuma a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico. E isso implica na definição de um projeto pedagógico que objetive a formação da criança e jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia popular (CALDART in: MOLINA; AZEVEDO DE JESUS, 2004) e os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico.

Esse projeto pedagógico deve estar pautado nos princípios da educação integral, aliar aspectos tecnológicos, manuais, culturais, políticos e emocionais, pensando num amplo desenvolvimento das potencialidades criativas do sujeito, conforme defendera Marx. Constituem eixos básicos dessa forma de educação:

- As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social;
- A ação investigativa, questionadora e criativa;
- As relações entre educação cultura, política e economia;
- O trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes, e a gestão democrática, dentre outros.

Vale lembrar que o MST, como um dos principais articuladores das discussões sobre educação do campo, já possui significativos estudos e trabalhos práticos nessa linha pedagógica, consolidando ao longo dos seus vinte anos de existência uma educação classista, voltada para os interesses dos trabalhadores do campo, numa dimensão formativa que extrapola o simples ato de instrução escolar, estendendo-se para os espaços de aprendizagem e vivências em que se constituem as atividades de organização política e social dos acampamentos, assentamentos e do Movimento em si. Essa temática já foi discutida em estudos como os de Caldart (2000), Vendramini (1992), Pizetta (1999), Camini (1998) e Machado (2003).

Um dos grandes desafios colocados para a educação do campo, além das questões de definições de políticas públicas que assegurem condições para a efetiva aplicação da Resolução n.º 1/2002 CBE/CNE, é como traduzir para a prática cotidiana das escolas essa concepção educativa, ou seja, como organizar pedagogicamente a escola, como um dos pilares dessa educação, de modo que os objetivos de formação do sujeito do campo sejam alcançados.

É nesse sentido que as atenções têm se voltado para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, com a clareza da necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas, de modo que estas se pautem nas relações horizontais e democráticas. Além do mais que no lugar da mera transmissão de conhecimentos se instale um processo de produção do conhecimento dialeticamente consubstanciado nas relações sujeito-objeto-sujeito, educador-educando e conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na interdisciplinaridade. Significa, também, rever os espaços-tempo de ensino e aprendizagem, propiciando a articulação entre os conteúdos programáticos e os saberes populares, entre escola e a vida (PISTRAK, 2002)

A contínua formação dos educadores é fundamental para a implementação de um currículo dessa natureza, e para a efetivação da proposta de educação do campo defendida pelos Movimentos Sociais e entidades apoiadoras. Evidencia-se, neste sentido, a imperiosa necessidade de definição de um conjunto de medidas nos aspectos físico-estrutural, humano e didático que são determinantes para tanto. Não é suficiente construir o prédio escolar, se nas salas faltam equipamentos e materiais didáticos, se os alunos não têm como se deslocar de suas casas para a escola, se as famílias de trabalhadores sofrem com a péssima infra-estrutura dos assentamentos, e se a educadora não sabe muito bem o que dizer e o que fazer com sua turma de alunos, pois falta qualificação e instrumentais teórico-práticos indispensáveis para entender a complexidade do trabalho pedagógico.

Mais uma vez a discussão volta-se para as políticas públicas para o campo. Essa é uma tarefa inadiável do poder público, e bandeira de luta dos movimentos sociais e dos profissionais comprometidos com essa questão e que desejam ver efetivada uma educação do campo e para o campo.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO

O projeto político-pedagógico traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades. As finalidades têm caráter

social, implicando na explicitação o tipo de sujeito que se deseja formar, por isso, esse projeto vincula-se a um projeto histórico de sociedade (FREITAS, 1995), ou seja, tem relação com a sociedade que se deseja construir, transformar.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se em instrumento de ação político-pedagógica na medida em possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola. Nesse sentido, não pode ser visto apenas como produto ou resultado de um trabalho de definição de finalidades e linhas de ação. O PPP é “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade...” (VEIGA in: VEIGA 2002, p.13), e assenta-se numa dimensão de globalidade e totalidade da educação.

O Projeto Pedagógico não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática de avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo. Daí a necessidade de coesão e clareza política, condições nem sempre fáceis de serem obtidas num espaço que congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas. Contudo, é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

O trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico é norteado por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar (MACHADO, 2003).

Pensar a organização do trabalho pedagógico implica pensar “o que” será trabalhado (conteúdos), “como” (metodologia) e “para que” (finalidades). Portanto, exige pensar sobre: saberes e práticas pedagógicas fundamentais; organização do ensino ou do tempo escolar; metodologia e avaliação.

1. Saberes e práticas pedagógicas fundamentais ou sobre o que as crianças e jovens precisam conhecer/aprender (e o que querem saber) em cada uma das etapas da educação infantil, do ensino fundamental e médio.

No Caderno de Educação N^o6 do MST, que versa sobre Planejamento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no livro Tybisirá (LOPES; FERREIRA, 2004) encontramos indicadores dos referenciais de conhecimentos a serem alcançados pelos alunos, e que deverão constar do currículo da escola; sem esquecer que a definição desses referenciais deve levar em conta o diagnóstico da realidade sócio-político-econômica da localidade em que está inserida a escola.

Essa reflexão conduz, também, à definição dos complexos temáticos, que são os grandes assuntos e fenômenos que se inter-relacionam no processo de estudo e compreensão da realidade, compondo uma visão de totalidade multidimensional e complexa. A idéia dos complexos está diretamente vinculada à concepção do conhecimento como algo interdisciplinar, cujo desdobramento no processo ensino-aprendizagem exige um tratamento, também, interdisciplinar.

“... O estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando um a educação de tendência determinada” (PISTRAK, 2002, p. 137).

Grosso modo, podemos dizer que os complexos se constituem nos temas e subtemas geradores que nortearão os estudos na escola (podendo ser semestral ou anual), bem como, nos recursos

e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades que serão previstas. A escolha dos temas dos complexos não pode ser fortuita ou apenas porque o aluno “quer”. Essa escolha deve ser criteriosa, e o critério “deve ser procurado no plano social” e não na pedagogia ‘pura’ ou na ciência ‘pura’ (PISTRAK, 2002), ou seja, os temas devem ser significativos do ponto de vista coletivo e social. A seleção dos temas de cada complexo deve necessariamente envolver educandos e educadores, podendo, ainda, contar com a contribuição e participação de outros agentes sociais do assentamento ou de agências educativas colaboradoras.

Tenho observado que algumas escolas do campo apresentam resistência a essa sistemática de trabalho, e até mesmo ao trabalho com temas geradores esporádicos. A justificativa é a dificuldade de colocar em prática tal tipo de planejamento. De fato, o trabalho pelo sistema de complexos não é algo simples, que se faz de um dia para o outro. Exige estudo e planejamento sistemático por parte dos educadores, e a adoção do trabalho coletivo como princípio democrático e como mecanismo de potencialização de materiais e recursos financeiros e didáticos. A sugestão para amenizar a sobrecarga de trabalho dos educadores é fazer planos bimestrais ou semestrais, e ir sentindo como o complexo vai se desdobrando, ao mesmo tempo em que reúnem os elementos necessários à efetivação das atividades previstas.

Cabe a cada escola construir seus complexos temáticos a partir do contexto em que ela está inserida, não podendo esse processo ser ditado por agentes externos e, muitas vezes, alheios àquela realidade. Contudo, grandes linhas podem ser esquematizadas a partir de alguns eixos básicos que envolvem a compreensão da dimensão humana do sujeito nos aspectos individual, social, político e econômico, assim como a compreensão de nossa sociedade, articulando elementos do presente, passado e futuro. Para exemplificar, apresento abaixo dois complexos:

- Homem/mulher e relações de produção e reprodução humana: homem/mulher como ser biológico e social, famílias, valores e costumes, vizinhança, amizade; a vida no assentamento: relações sociais e de produção: ramos e divisão de trabalho, distribuição dos frutos do trabalho, desenvolvimento

econômico e social, qualidade de vida; religiosidade; arte e cultura; educação escolar.

- Conservação e transformação da Natureza: seres vivos, recursos e fenômenos naturais; ação humana sobre a natureza; a terra: sentidos, processo de distribuição: um passado e um presente de conflitos; trabalhar a terra, viver na e da terra.

Esses são apenas dois rápidos exemplos de complexos que podem ser estruturados em determinado período de tempo, cabendo à Escola estabelecer certo limite para a teia de relações que serão estabelecidas entre um assunto e outro. Portanto, procurando priorizar o que é mais significativo para a compreensão da temática naquele momento; relações consideradas secundárias só deverão ser trabalhadas se ajudam a compreender a temática central, caso contrário, poderão ser desprezadas e abordadas em outro complexo, é importante não “forçar” tais relações.

2. Organização do ensino ou do tempo escolar: cabe refletir sobre qual distribuição do tempo e das atividades escolares que melhor coaduna com os propósitos educativos defendidos.

No tocante a esse ponto, é importante considerar que o sistema seriado vincula-se a uma tradição secular de organização da escola por turmas/séries, correspondendo ao domínio de determinado nível de conhecimento estabelecido para cada série, implicando na reprovação do aluno que não atingi-lo ao final do ano letivo. O educador, na maioria das vezes, trabalha isolado, pois, a organização escolar marcada pela divisão do trabalho em setores e micro-unidades e pela separação entre trabalho manual e intelectual, empurra para práticas estanques e para um processo de conhecimento fragmentado.

Mudar o tempo escolar é rever horários, disciplinas, distribuição das atividades; significa transformar efetivamente o fazer pedagógico, isso equivale a dizer que precisamos superar o sistema de séries. A idéia de ciclos se contrapõe aos princípios de organização do sistema seriado e pretende desenvolver um ensino mais unificado, flexível e sensível ao diversificado processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases e do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, as escolas do Estado de

Mato Grosso têm procurado alterar a forma de organização e funcionamento do ensino, substituindo o sistema seriado pelo sistema ciclado, muito embora sem um nítido discernimento entre ciclos de progressão continuada e ciclos de formação e desenvolvimento humano. A falta de clareza sobre essas diferentes proposições, aliada a outros fatores, contribui para que, em muitos casos, a mudança operada seja apenas de nomenclatura, mantendo-se a velha prática das séries, haja vista que os ciclos de progressão continuada não alteram a concepção de série e de conhecimento, preocupando-se mais com a superação da defasagem idade-série e com a redução dos índices de repetência (FREITAS, 2002).

3. Metodologia: pode ser entendida como processo de mediação entre o plano ideal e o plano concreto, entre pensamento e ação, por isso mesmo, não pode ser definida independentemente do conteúdo. A metodologia a ser escolhida e utilizada deve propiciar o desvelamento das contradições inerentes à produção do conhecimento e da história da humanidade, contribuindo para uma visão dialética da realidade. Em síntese, a metodologia refere-se ao como desenvolver o Projeto Pedagógico e como lidar com o conhecimento, com o ato de ensinar-aprender, e com as atitudes/posturas de educandos e educadores diante do conhecimento; impõe o repensar do tempo escolar como forma de superar a fragmentação do saber e das ações pedagógicas, e a redefinição dos espaços educativos, extrapolando a sala de aula. É necessário pensar no tempo comunidade, e na articulação da escola com o trabalho familiar, e com as questões relativas ao lazer das crianças e demais sujeitos do assentamento. Alguns espaços que podem ser pensados e organizados:

- Aula: não deve se restringir à exposição do conteúdo pelo professor, mas se constituir em espaço de problematização, instrumentalização teórica e práxis;
- Oficinas: trabalhos ou cursos teórico-práticos envolvendo expressão cultural, produção e administração;
- Jornadas Pedagógicas – seminários e mostra de trabalhos e produções acadêmicas;
- Atividades político-culturais – participação da escola nos acontecimentos e eventos político-culturais mais significativos

do assentamento, e que propiciam maior integração escola-comunidade.

4. Avaliação: processo de reflexão sobre a prática com vistas à sistematização de resultados e tomada de posição quanto aos aspectos que precisam ser corrigidos, mudados ou aprimorados. Impõe a necessidade de se adotar o procedimento da crítica e autocrítica, de modo que educandos, educadores, o projeto pedagógico e a escola sejam avaliados. A avaliação não pode ser unilateral, mas sim global, incidindo sobre o conjunto de sujeitos e ações da escola, permitindo perceber o fenômeno educativo/escolar em todas as suas nuances e dimensões, e apontar os caminhos mais adequados ao aperfeiçoamento do processo pedagógico.

Em relação à avaliação de aprendizagem, cabe ressaltar a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos: observação, trabalhos individuais e em grupo, demonstração, maquetes, seminários, produção de textos, provas, exercícios práticos. A escolha de tais instrumentos não é neutra e nem descolada do conjunto de ações e atividades que caracterizam a prática pedagógica. Pelo contrário, a avaliação é componente indissociável do processo de definição de conteúdos, objetivos e métodos, ao mesmo tempo em que ilumina e fortalece o próprio processo de planejamento.

Numa concepção de avaliação formativa e processual é fundamental pensar no acompanhamento e registro do desempenho do aluno: anotações no caderno de campo, relatório ou ficha avaliativa e parecer descritivo. Esse é um mecanismo valiosíssimo num ensino que se propõe diferenciado na perspectiva de resguardar as diferenças individuais entre os alunos. Por isso, não pode ser algo mecânico e nem meramente formal, como temos visto em algumas situações. Instituir a cultura da avaliação formativa implica mudanças na postura do professor e na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Com o tempo, cada educador e escola descobrem a melhor forma de fazê-lo, fugindo aos modelos padronizados que nem sempre resguardam a dinâmica do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A socialização e qualificação dos resultados é outro aspecto de extrema relevância no ato avaliativo: não basta dizer se ao

educando qual o conceito ou a nota que ele atingiu, é importante explicitar o porquê desse resultado, evidenciando em quais aspectos é preciso melhorar, quais os erros e acertos, de forma que o educando entenda como está se desenvolvendo no plano escolar estabelecido para determinado período. Essa é uma forma de o educando participar do processo de ensino, se comprometer com sua própria aprendizagem, e de se superar o mito da nota/conceito e da avaliação como mera finalidade de aprovação ou reprovação.

Por fim, conforme já argumentei em outro momento (MACHADO, 1996), cabe dizer que a avaliação não é simples questão de técnica ou de afetividade, mas uma questão fundamentalmente política, que exige critérios claros e aceitáveis, e que sejam conhecidos pelos alunos. Quando o aluno desconhece os critérios de avaliação, sente-se injustiçado pelo professor, julgando sua atitude arbitrária. E com razão. Afinal, quem de nós gostaria de ser avaliado com base em critérios ocultos, sem que tivesse a mínima idéia do que se passa na cabeça do educador, ou melhor, "do que determina e fundamenta o juízo do avaliador" (HADJI, 1994, p.111)?

○ PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MADRE CRISTINA E A SEDIMENTAÇÃO DE UM IDEAL EDUCATIVO

Nas reflexões que faço neste momento procuro trazer um pouco da organização do processo educativo da Escola Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste, a partir da organização de seu Projeto Político-Pedagógico. Faço isso não com a intenção de apontar falhas e problemas, mas de mostrar que é possível construir a educação do campo de acordo com os pressupostos defendidos pelos Movimentos Sociais. Por isso, é importante evidenciar os aspectos positivos e inovadores dessa experiência pedagógica que vem se efetivando em Mato Grosso ressaltando-se, logicamente, todas as dificuldades e os contratempos que se colocam nesse processo.

Mesmo tendo contado com a participação dos educadores e com a opinião de representantes dos pais e dos alunos, a direção e coordenação da escola estão cientes de que o Projeto Político Pedagógico foi elaborado em um curto espaço de tempo, de modo

a atender às exigências relativas ao processo de implantação e autorização da escola. Assim, a escola estabeleceu como uma de suas metas o amadurecimento das discussões sobre os fundamentos teórico-metodológicos do Projeto Pedagógico com vistas à sua reestruturação, permitindo que o mesmo seja o mais representativo possível do trabalho educativo defendido por essa agência formadora.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Madre Cristina procurou aliar dois fatores: atender as exigências legais, de modo a não inviabilizar a sua aprovação, e assegurar os princípios educativos e pedagógicos do MST. Significa algo inovador no sistema escolar de Mato Grosso no momento em que procura reafirmar a idéia de que educação é mais do que escola, escola é mais do que instrução e que escola do campo não é sinônimo de falta de qualidade e de desleixo acadêmico. Conforme consta na justificativa do projeto pedagógico da escola, a “qualidade educacional na perspectiva dos sujeitos do campo” é uma meta a ser perseguida:

“... toda e qualquer ação educativa visa à qualidade educacional utilizando os princípios de igualdade de oportunidades a todo cidadão, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento físico, humano, político e intelectual” (2005, p.6).

No Projeto Pedagógico estão colocados como pressupostos metodológicos a diversificação dos espaços e tempos de ensino-aprendizagem, tais como: oficinas, místicas, noite cultural. Constam, também, os princípios e valores que devem nortear as ações educativo-pedagógicas realizadas pela escola, dentre eles: a articulação entre teoria e prática, relação do ensino com a realidade dos educandos, relações coletivas e solidárias entre os sujeitos, respeito à criança e aos jovens como sujeitos sociais e de direitos. Esses princípios estão explicitados no item que trata da filosofia da escola:

“A Escola Madre Cristina tem por filosofia a formação integral do sujeito com base nos seguintes princípios: educação de qualidade para todos (as); compromisso com a educação básica do campo; educação que

ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultive valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo de formação e transformação humana, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, conforme preceitua as diretrizes operacionais para as escolas do campo” (2005, p.2).

Na prática pedagógica da escola é possível identificar muitos dos princípios e valores que aparecem descritos no Projeto Pedagógico, evidenciando uma proximidade e certa coerência entre o proposto e o executado. A organização das brigadas, a realização das oficinas e místicas são exemplos disso, tendo, inclusive, sido avaliados positivamente pelos pais e alunos.

Essa é uma prática adotada no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e tem como propósito exercitar o trabalho coletivo, dividindo responsabilidades e tarefas pertinentes ao contexto de trabalho, e vida dos sujeitos. Segundo a diretora, contando com a receptividade dos alunos à proposta, foram organizadas duas brigadas: da disciplina e da limpeza, compostas por alunos de diferentes turmas, conforme seus respectivos turnos de estudo. Uma relação constando os nomes dos componentes de cada brigada foi afixada nos corredores da escola de modo que todos os segmentos escolares tomassem conhecimento da organização estabelecida e ficassem cientes a quem deveriam recorrer ou se encaminhar, quando fosse necessário.

Na avaliação da diretora e de educadores, essa medida melhorou consideravelmente os problemas disciplinares nas salas de aula, pois, os próprios alunos discutiam entre seus pares o porquê dessas situações e como poderiam solucioná-las, sem maiores prejuízos para a turma e no âmbito interno, sem necessidade de levar para a direção ou conselho deliberativo, remetendo a estes apenas os casos tidos como mais complexos.

Em relação à limpeza, também, houve uma mudança de atitude significativa, uma vez que as crianças e jovens passaram a executar com mais prazer e autonomia a limpeza do pátio da escola, sem necessidade de cobrança por parte dos educadores.

A limpeza consiste na coleta de lixo, geralmente jogado pelos próprios alunos; paralelo a isso é feita uma conscientização sobre a importância da higiene e como todos podem colaborar na manutenção da limpeza do espaço escolar.

A atividade teatral é outra questão a ser destacada no trabalho pedagógico da escola. Esta é uma forma de linguagem à qual a escola recorre com frequência. Acompanhei os preparativos para a apresentação de uma peça, e vi o quanto os alunos se esmeraram em retratar os cenários o mais próximo possível da obra literária objeto da representação que fariam. Os resultados foram surpreendentes, de acordo com a avaliação de todos os educadores.

No intuito de articular educação e cultura, conforme princípio pedagógico defendido, a Escola Madre Cristina organiza uma agenda de atividades culturais para o ano letivo, abarcando temáticas de interesse da escola e do assentamento. Um exemplo disso foi a comemoração do folclore, no mês de agosto, onde se organizou atividades culturais com a participação das crianças e professores. Duas professoras do ensino fundamental fizeram dramatizações de contos e lendas brasileiros e locais, conversaram com as crianças sobre o significado de cultura e folclore e fizeram brincadeiras de roda que caracterizam um pouco da tradição cultural brasileira.

Outras professoras coordenaram a apresentação das danças de siriri e cururu com dois grupos de crianças da educação infantil e ensino fundamental. Esse trabalho desenvolvido pelas professoras é resultado da participação em uma oficina oferecida na Semana de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso, e pode se afirmar que é um sinal de que a capacitação refletiu positivamente na prática pedagógica.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Madre Cristina, encontra-se explicitada uma concepção de currículo como processo de seleção cultural (SACRISTÁN, 2000) e como prática que acompanha a dinâmica da realidade, e não uma mera listagem de conteúdos a serem transmitidos.

“... o currículo da escola Madre Cristina tem a escola como um lugar de práticas... Trata-se de pensar em um conjunto de práticas entrelaçadas que podem mais

facilmente garantir essa formação multidimensional pretendida. E esta não é uma escolha que pode ser feita de uma vez para sempre; este processo de escolha é ele mesmo um dos elementos fundamentais do movimento pedagógico da escola, que precisa estar em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos" (2005, p. 25-26).

Essa clareza em relação à concepção de currículo é um aspecto realmente significativo, e que muitas escolas ignoram ao elaborarem seus projetos pedagógicos, pois o fazem como mera formalidade. Ao procederem dessa forma, essas escolas partem da concepção de projeto pedagógico como simples objeto de adorno burocrático ou como um documento constante dos arquivos da escola, descaracterizando, assim, seu real papel: guia das ações escolares, que se aprimora na própria intersecção com a prática pedagógica.

Apesar dos avanços apontados, o projeto pedagógico da citada escola necessita de um reordenamento e aprofundamento teórico-metodológico no sentido de clarificar alguns elementos cruciais para a escola do campo. Um desses elementos é a própria questão do tempo escolar, que traz consigo a discussão do melhor aproveitamento dos espaços de aprendizagem.

A flexibilidade é uma característica importantíssima do projeto pedagógico, pois possibilita à comunidade acadêmica reavaliar periodicamente seu projeto pedagógico, aprimorando-o tanto no plano formal, quanto no plano prático. Nesse sentido, no segundo semestre de 2005 a Escola Madre Cristina desencadeou uma série de discussões relativas à prática pedagógica e aos aspectos curriculares, que envolveram atividades de capacitação da equipe escolar.

As atividades desenvolvidas nesse período objetivaram, também, atender às expectativas dos educadores no tocante às dificuldades de aprendizagem que estavam enfrentando com suas turmas de alunos. A preocupação mais imediata dos educadores girou em torno do "que fazer", por isso, foi necessário esclarecer que, muitas vezes, a questão não é simplesmente técnico-metodológica, e sim falta de um suporte teórico e epistemológico que possibilite compreender melhor o processo de ensino e determinadas situações de aprendizagem. Uma maior clareza teórica possibilita, inclusive, a criação e definição de procedimentos mais apropriados à situação pedagógica vivenciada.

Em uma das atividades de capacitação dos educadores, o pensamento acima enunciado foi reforçado pela professora do Departamento de Letras/Unemat, que tratou sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. A palestrante abordou o tema baseado nas idéias de Mirian Lemle, trazendo, também, inúmeros exemplos encontrados em nosso dia-a-dia, seja em casa ou na escola; dialogou com os educadores, que participaram ativamente, colocando suas angústias quanto à alfabetização das crianças, e as principais dificuldades vivenciadas nesse processo. Ao final, os educadores solicitaram continuidade da discussão, numa abordagem “mais prática” e com sugestões de estratégias de ensino que permitam atingir, principalmente, aqueles alunos com mais dificuldades.

Algumas conclusões que foram possíveis aos professores: alguns erros apresentados pelos alunos, na realidade fazem parte do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, que se difere um pouco do processo de aquisição da fala e é extremamente complexo, com regras variadas, dificultando a compreensão da criança; quanto maior a manipulação e convivência com símbolos gráficos, maior a disposição para a leitura e a escrita; o ambiente escolar e familiar deve sempre estimular e valorizar esse aspecto, munindo as crianças de livros, folhetos, contando história, usando símbolos que caracterizem situações do contexto social e escolar; o educador precisa estar atento e respeitar o desenvolvimento empreendido pela criança, que ocorre num processo de ensaio e erro, de continuidade e rupturas, cabe ao educador atuar nessa zona de desenvolvimento proximal, conforme diz Vigotsky, auxiliando a criança e desafiando-a a ir além daquilo que já sabe.

No mês de setembro desse mesmo ano, uma professora do Departamento de Biologia/Unemat abordou a temática “Concepções de Fracasso Escolar”, abrangendo aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem e a disciplina escolar, tendo Wallon como principal referencial teórico. Num primeiro momento, a professora discutiu as principais concepções de fracasso e sucesso escolar, relacionando, também, suas causas e conseqüências. Num segundo momento, fez levantamento das queixas dos educadores sobre dificuldades (comportamentais, de aprendizagem e relacionamento) apresentadas pelos alunos.

Outra atividade com vistas à revisão do projeto político-pedagógico da escola foi proposta pela pesquisadora e constou de uma reflexão quanto ao “desperdício” de tempo escolar com questões não essenciais. A partir disso, os educadores analisaram o que os alunos estavam realmente aprendendo, o que seria fundamental que aprendessem e que deveria compor o currículo de uma escola do campo.

Os educadores elencaram conteúdos que vêm trabalhando com cada turma de alunos, e destacaram algumas dificuldades: na 7ª série há alunos que não sabem tabuada de dois, fração; alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio têm dificuldade de leitura e interpretação de textos e na produção escrita (organização das idéias; pontuação), em contrapartida têm excelente poder de argumentação oral. Um relato contrário foi feito por outra educadora, afirmando que 70% dos alunos da 3ª séries da escola Roseli Nunes sabem ler e escrever, ao passo que 90% dos alunos que vêm da cidade para essa escola, não sabem. Uma professora indagou se não seria possível ter uma turma mais “homogênea”, sugerindo a seleção de alunos; outra professora argumentou que não deveria ser uma “seleção” para discriminar a criança, mas para promover um maior desenvolvimento em sua aprendizagem e facilitar o trabalho dos educadores, haja vista que os mesmos não contam com o auxílio de monitores.

Outra preocupação dos educadores foi “o que fazer com alunos que já ficaram retidos uma vez e não podem ficar duas vezes, mas não sabem o suficiente para freqüentar a turma seguinte?” A coordenadora pedagógica lembrou que alguns alunos nessa situação estavam com alto índice de faltas e que isso deveria ser levado em consideração, servindo, inclusive, de justificativa para a retenção. De acordo com alguns educadores, grande número de pais tende a pensar que o regime seriado é melhor do que o ciclado porque “não deixa o aluno passar sem saber”. Porém, argumentaram que muitos pais não colaboram para que os filhos vençam as dificuldades de aprendizagem.

Nessa reunião, três professores novatos reconheceram ter dificuldade em propor ou selecionar conteúdos e atividades para o contexto do campo; disseram que têm boa vontade para fazer diferente, mas falta estrutura para tal, por exemplo, não há transporte para realizar passeios ou visitas aos rios e ao setor de

produção do assentamento. Disseram que “não adianta propor se não vai acontecer mesmo”.

Em relação ao currículo da escola do campo, os educadores defenderam a observância do “mínimo” exigido legalmente para cada área de conhecimento e sugeriram a inclusão de alguns valores e habilidades, tais como: ter consciência de seus direitos e de sua dignidade; dominar saberes científicos aliados à realidade de vida dos educandos; compreensão das relações humanas; aprender a trabalhar com a teoria e com a prática; visão crítica e autocrítica e de mundo, capacidade de projetar sua própria história, preparação para o mundo profissional.

Tais valores e habilidades remetem à escolha de conteúdos e temas do programa curricular, em termos dos grandes eixos norteadores para cada área e ciclo/fase. Essa questão deve merecer um pouco mais de discussão e atenção por parte da escola, no processo de reestruturação do projeto político-pedagógico, que passa pela seleção de conteúdos e pela definição de prioridades - os educadores concordam quanto à necessidade de se enfatizar leitura, escrita, interpretação e as quatro operações nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas discussões com os educadores nenhuma referência direta foi feita à articulação ensino e trabalho/produção. Embora valorizem o saber popular, quando alguns educadores dizem “não podemos mostrar só a realidade do campo, porque depois será cobrado do aluno outro tipo de conhecimento: o da cidade” deixa transparecer que, ainda, está um pouco forte em suas cabeças a idéia de que o conhecimento “oficial” e urbano é o carro-chefe do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidencia, por parte de alguns, certa confusão quanto à designação “escola do campo”, que logicamente não se limita às questões exclusivamente desse contexto.

Um fator importantíssimo a ser registrado é que o Assentamento Roseli Nunes desenvolve uma experiência de trabalho coletivo e de horta comunitária, que já foi objeto de duas reportagens no Estado de Mato Grosso. No mês de novembro representantes da FASE e da Coordenação do Assentamento estiveram na escola fazendo a entrega de produtos da horta comunitária a serem utilizados na merenda. As educadoras, juntamente com as crianças, prepararam uma mística alusiva ao assunto e cantaram a música

“arroz deu cacho”. Dessa forma, procuram agradecer aos alimentos frutificados em seu próprio território e demonstrar o valor da produção coletiva para o desenvolvimento local.

A aquisição da merenda através da horta comunitária reforça os laços entre escola e assentamento, além de trazer a possibilidade de suscitar um interesse maior por parte dos assentados pela produção coletiva. Esse é um aspecto que poderá ser explorado melhor pela escola em seu trabalho pedagógico. Além dos benefícios alimentares para as crianças, há que ser abordada a natureza das relações sociais estabelecidas entre os trabalhadores envolvidos na produção coletiva, bem como as possíveis implicações na organização social do assentamento como um todo, no sentido da mudança de valores e atitudes.

De acordo com os educadores, um dos empecilhos para uma articulação mais sistemática entre escola e trabalho social é a falta de recursos materiais e financeiros para viabilizar atividades de estudo/pesquisa fora da sala de aula, uma vez que a maioria delas exige o deslocamento dos alunos a pontos do assentamento que são distantes da escola, onde seria extremamente difícil chegar a pé. Os professores recém-chegados à escola demonstraram certa descrença no planejamento de ações didáticas desse tipo, argumentando quanto à inexistência de condições efetivas para implementá-las. Procurei refletir, junto com eles, sobre a importância do planejamento para a prática pedagógica, sobre a necessidade de se estabelecer prioridades e de ao se planejar as aulas se fazer, também, uma previsão antecipada dos recursos necessários e de suas possíveis fontes de obtenção. Uma vez planejadas as atividades, cabe aos educadores, coordenação e direção escolar se comprometerem com a concretização das mesmas.

Ainda relacionado a essa questão, os educadores defenderam a necessidade de materiais didáticos “mais aperfeiçoados”, que possibilitem maior agilidade e qualidade do processo ensino-aprendizagem. Os educadores fizeram as seguintes indicações: ter livros adequados à realidade do campo, sala de leitura, mapas, globos, assinatura de revistas, laboratório, visitas às plantações. A solicitação inclui, também, a aspiração por novas tecnologias de ensino, por exemplo, o uso do computador e suas ferramentas de trabalho.

Os educadores avaliam que a aquisição desses recursos didáticos são algumas das condições importantes para a melhoria da qualidade de ensino. Logicamente, incorporam nesse item outros elementos, tais como: capacitação e qualificação dos educadores, melhoria das condições salariais e trabalhistas, e investimento na infra-estrutura da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições filosóficas e pedagógicas do MST traduzem um ideal de formação omnilateral do homem e da mulher do campo, na condição de sujeitos de sua própria educação e desenvolvimento social. Sujeitos que se recusam a permanecer na posição de meros expectadores das descontínuas e descontextualizadas políticas públicas, porque têm condições de dizer que educação lhes interessa: uma educação afinada com seus valores culturais, que tenha como marca a identidade com o campo. Entendido o "campo" como categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem da terra. Portanto, os sujeitos dessa educação "são os sujeitos da resistência no e do campo" (CALDART, p. 29 In: KOLLING, 2002).

De acordo com a pedagogia marxista, a formação omnilateral implica pensar a educação do sujeito do ponto de vista multidimensional, envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos. Opõe-se, nesses termos, à formação unilateral, tradicionalmente configurada na maior parte das organizações escolares de nosso país, que perspectiva apenas a instrumentalização técnica dos "indivíduos".

Uma educação fundamentada nos princípios da formação omnilateral impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade.

Um dos eixos dessa educação é a articulação da escola com a vida, o que por si só deixa antever a complexidade de um

ato pedagógico dessa natureza, exigindo por isso mesmo uma ação conjugada de todos os setores e sujeitos que compõem um assentamento, numa interface escola-comunidade-escola, entendendo-se "comunidade" no âmbito da concepção de coletividade. O coletivo pressupõe a identificação entre objetivos pessoais e objetivos comuns ao grupo, mediados pela prática social (PISTRAK, 2002) e traduzidos em seu projeto histórico.

Toda essa discussão se complexifica um pouco mais quando consideramos que os antagonismos da sociedade capitalista tendem a se refletir no assentamento e na escola, no que diz respeito tanto às relações sociais de produção (trabalho), quanto às relações mais especificamente pedagógicas.

Desse modo, um dos grandes desafios das escolas do campo, vinculadas ao MST é como implementar uma proposta pedagógica pautada nos princípios maiores do Movimento e que atenda, também, a Resolução N^o. 01/2002 CNE/CEB, que trata das diretrizes nacionais para a educação no campo. A efetividade dessa proposta, articulada com produção coletiva e a mudança nas relações sociais e humanas entre os trabalhadores, constituem os pressupostos básicos do projeto histórico do MST, que traz como marca indelével a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos assentamentos que está envidando esforços nesse sentido é o Roseli Nunes. Esse assentamento está sendo apontado como modelo de produção coletiva e agroecológica em Mato Grosso, procurando, também, organizar a educação escolar conforme os princípios de trabalho e relações sociais de caráter coletivo, na busca de melhoria da vida no campo.

ABSTRACT

This text provides an approach to the process of construction of a politician-pedagogical project for school of the field from the reality of a school of settlement of the MST, in the state of Mato Grosso. The research, stamp participant, was held in a period of two years; had as main objectives to characterize the school that the interests its on the basis of proper citizens of the field you say and experiences, as well as organize and systematize elements that theoretical and

methodological that they give sustentation) to the principles of collective education and the field, and the politician-pedagogical project as one of its pillars.

Key words: politician-pedagogical project; collective education; school of the field; education in the MST.

RESUMEN

Este trabalho aborda el proceso de construcción de un proyecto político-pedagógico para la escuela del campo a partir de la realidad de una escuela de asentamiento del Movimiento de los Sin Tierra (MST), en el estado de Mato Grosso (Brasil). La investigación de cuño participativo fue realizada en un periodo de dos años, teniendo como principales objetivos caracterizar la escuela que interesa a los sujetos del campo con base en sus propios discursos y vivencias así como organizar y sistematizar elementos teóricos y metodológicos que den sustentación a los principios de una educación colectiva y del campo, teniendo al proyecto político-pedagógico como un dos sus pilares.

Palabras-clave: proyecto político-pedagógico; educación colectiva; escuela del campo; educación en el MST.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. In: ARROYO, M; FERNANDES, B (Orgs.). *A educação básica e o movimento social no campo* (Por uma educação do campo). Brasília, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O que falar quer dizer? In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

CALAZANS, Maria J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Orgs.) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. *Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar Jorge e outros (Orgs.) *Educação do campo: identidade e*

Um projeto político-pedagógico para... - Ilma Ferreira Machado

políticas públicas, 2002 (Coleção por uma educação do campo, N° 4).

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico para a educação do campo. In: Molina e Azevedo de Jesus (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo N° 5).

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Dissertação de Mestrado (Educação).

DOCUMENTO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Luziânia, Goiás, 2004.

FERNANDES, Bernardes. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERREIRA, Eudson; LOPES, Ana M^a. *Tybisirá - educação do campo e visibilidade social: uma experiência no sertão do Araguaia*. Brasília: Idéia Editora, 2004.

FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *A progressão continuada e a democratização do ensino: vermelho para as políticas públicas*. Campinas: 2002 (mimeo).

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. 4^a ed., Portugal: Porto, 1994.

MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *RESOLUÇÃO N° 01 DE 03/04/2002. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo*, Brasília, 2002.

MEC. *Referenciais para uma política nacional de educação do campo – caderno de subsídios*. Brasília: MEC/SECAD – Grupo Permanente de Educação do Campo, 2004.

MACHADO, Ilma F. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. FE/Unicamp, 2003. Tese de doutorado.

_____. *Conflitos em avaliação de aprendizagem*. FE/Unicamp, 1996. Dissertação de Mestrado.

PISTRAK. M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

Um projeto político-pedagógico para... - Ilma Ferreira Machado

PIZZETA, Adelar. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1999. Dissertação de Mestrado (Educação).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MADRE CRISTINA, Mirassol D'Oeste, Mato Grosso, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I.P.A. (Org.) *Projeto político-pedagógico - uma construção possível*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VENDRAMINI, Célia R. *Ocupar, resistir e produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1992.

VINCENT, G; LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em revista. Belo Horizonte, N° 33, jun/2001.

Recebido em 27/01/2009

Aprovado em 19/02/2009