

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



Matilde de Oliveira de Araujo Lima

**Contribuição para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio
Carlos do Assentamento Margarida Alves**

Rio de Janeiro

2016

Matilde de Oliveira de Araujo Lima

**Contribuição para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio
Carlos do Assentamento Margarida Alves**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Osvaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Vigilância em Saúde

Orientadora: Prof^ª. Dra. Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes

Rio de Janeiro

2016

Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

L732c Lima, Matilde de Oliveira de Araujo
Contribuição para a construção do projeto político
pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento
Margarida Alves. / Matilde de Oliveira de Araujo Lima. -- 2016.
120 f. : il. color. ; mapas

Orientadora: Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes.
Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública
Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016.

1. Educação. 2. Projetos. 3. Ensino. 4. Assentamentos
Rurais - tendências. 5. Políticas Públicas. I. Título.

CDD – 22.ed. – 370

Matilde de Oliveira de Araujo Lima

**Contribuição para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio
Carlos do Assentamento Margarida Alves**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Vigilância em Saúde

Aprovada em: 07 de Julho de 2016.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Márcio Rolo
Fundação Oswaldo Cruz- Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio

Prof.^a Dra. Isabel Brasil Pereira
Fundação Oswaldo Cruz- Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio

Prof.^a Dra. Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2016

Aos lutadores de Carajás

Por Eles, por nós e por nossos filhos e filhas. Por nossos mortos– mais vivos do que antes daquele dezessete (17) de Abril – **presentes!** Por vossas vidas arrancadas antes do tempo, pelas filhas e filhos de nosso povo, nos mantivemos de pé.

Por que matar a quem tinha como única defesa seu próprio corpo? Que perigo representavam aqueles homens e mulheres que se juntaram na curva do S a gritar por terra? Que crime cometeu aquele povo? As mãos segurando outras mãos em luta naquele dezessete (17) de Abril de 1996.

Eles cometeram o crime de se ajuntar e de se tornarem mais humanos e assim passaram a querer na vida e da vida mais do que migalhas e passaram a gritar por Reforma Agrária. Passariam logo a exigir mais do que a divisão da terra, buscariam trabalhar para eles mesmos e serem donos do produto de seu trabalho. Exigiriam acesso aos bens materiais e imateriais fruto igualmente do trabalho do homem e da mulher e se juntariam a outros trabalhadores do campo e da cidade a questionarem a forma e a fórmula de acumulação do capital. Esse foi o crime. Imperdoável!

A curva do S mostrou-nos a força, a crueldade e a pobreza e do inimigo que não pode renascer porque “o cruel não tem nome”. Que o Estado age em “legítima defesa” quando se trata de proteger propriedades e proprietários, sim, eles se confundem porque se fundem - Estado propriedades e proprietários são, na essência, um só.

Nos campos e nas ruas nos recompomos da tragédia, ocupando terras e universidades, exigindo direitos, plantando, colhendo, gerando e educando novas filhas e filhos. Lutando e labutando estamos tecendo a cada dia o amanhã sonhado pelos 19 companheiros que foram se juntar a tantos outros a formarem este grande coletivo de homens e mulheres que se tornaram sementes e renascem a cada dia em árvores frondosas dando frutos por toda parte, nos fazendo seguir marchando com mais gente, mais firmes, mais humanos e mais completos.

Companheiros de Eldorado dos Carajás vocês nos fizeram mais conscientes de nossa força e da grandeza de nossas bandeiras, nos ensinaram que **na classe todos somos um e cada um é o todo** e que só assim, e só por isso, podemos caminhar de cabeça erguida pela certeza da imortalidade.

17 de abril de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST Rondônia por ter me indicado e incentivado a fazer o curso, pela compreensão e pela força. Aos trabalhadores, trabalhadoras e estudantes da Escola Antônio Carlos, às famílias do Assentamento Margarida Alves pela acolhida calorosa e pela disposição de trabalhar junto, de forma muitíssimo especial aos companheiros e companheiras do Grupo de Trabalho-GT por aceitar minha presença, por acolher a pesquisa e pelos estudos e debates que fizemos juntos e pelo que juntos aprendemos e construímos. A minha orientadora Virgínia Fontes pelo compromisso, presença firme e solidária. Ao amigo e companheiro Marcio Rolo, sempre presente, minha gratidão pelo apoio, convivência acolhedora e pelos fecundos diálogos político-pedagógicos, pelo companheirismo revelado na caminhada. Aos meus familiares, em especial à Moara e Dandára minhas filhas e ao Zé Pinto meu companheiro, pela compreensão e por me socorrer nas tarefas cotidianas. Ao Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico-CPP do Curso, pelo incentivo, compromisso e persistência e pela disposição de dialogar comigo sobre a pesquisa. Ao coletivo da Turma Primavera da Luta pelos aprendizados da convivência. Aos que me ajudaram na superação dos limites com a tecnologia para organização do trabalho, em especial à Milaine e ao Alexandre. Profunda gratidão à professora Dalva pela acolhida e paciência na discussão do texto e à Cida Albano pela dedicação na correção do trabalho. Ao amigo Pedro Rolo pela contribuição e à Renata Nóbrega e Juliana Nóbrega pelo incentivo. A cada militante do MST aqui de Rondônia que no dia a dia me ajudou na superação dos limites da caminhada, em especial, aos companheiros e companheiras do assentamento Margarida Alves que me acolheram em suas casas a exemplo de dona Enedina, *in memoriam*.

PRA VIDA CONTINUAR

*Já que você me sorriu
Vamos fazer parceria,
Você pega o violão
E Que eu escrevo a poesia.
Pra falar de educação
Nesta nossa cantoria.*

*Que Paulo Freire nos ilumine de lá,
E da onde ele deve estar com sua pedagogia.
Aqui na terra vamos lutando por ela,
Aprendendo nesta guerra, soletrar cidadania.*

*Já que você decidiu
Dê as mãos, vamos simhora
Porque pela estrada afora,
Vamos juntar muita gente,
Pois no campo vai florir
Uma educação decente.*

*Pra começar quando vi o sol raiar,
E vi que soletrar a vida
É bem mais que o B A BÁ
É só contar, subtrair ou somar,
Dividir felicidade pra vida multiplicar.*

Zé Pinto – Cantares da Educação do Campo, 2006.

RESUMO

O trabalho é resultado da pesquisa que teve como objeto o processo de construção do Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves. Conquistado nos anos de 1980 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, o assentamento localiza-se no município de Nova União em Rondônia, situado na Amazônia brasileira. Tendo por motivação principal o fortalecimento da Escola perante o poder público municipal e, por consequência, o fortalecimento do próprio Assentamento, este trabalho procedeu a uma investigação sobre as principais questões que emergiram em um espaço próprio de estudo e trabalho criado pela comunidade escolar com a finalidade de organizar o processo de redação do PPP – um grupo de trabalho de 30 pessoas (GT) – bem como a forma com que o referencial teórico de educação assumido pelos Movimentos Sociais do Campo, e em especial pelo MST, foi recepcionado pelos membros deste GT. A pesquisa assumiu como metodologia a pesquisa-ação-militante e como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. No campo da educação, e em afinidade com o referencial adotado, trabalhamos com três categorias estruturantes desta pesquisa: *o vínculo trabalho-educação, auto-organização e atualização*, extraídas do arcabouço teórico-prático produzido pela luta da classe trabalhadora e assumida pela luta dos povos do campo, como a Pedagogia do Movimento, a Reforma Agrária Popular, a Educação do Campo e o campo teórico da saúde e ambiente. Confrontado com o processo, nosso estudo confirmou que para se construir coerentemente o PPP de uma escola é fundamental disposição para percorrer uma longa caminhada, uma vez que se trata de um processo de luta política e não de uma ação pontual. Como conclusão, a pesquisa apontou para a necessidade de se construir processos que vão além da elaboração do Projeto Pedagógico, como a intervenção no nível da própria estruturação curricular – a exemplo da introdução do ensino de cooperativismo e agroecologia – a co-responsabilização dos educadores na produção de material didático; a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade nos processos de construção da escola; a garantia de processos de formação capazes de levar os sujeitos à apreensão de uma visão mais unitária do mundo. Trata-se de construir uma escola que se desafie a ir além dos seus muros e da lógica do capital, assumindo a perspectiva e os anseios da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Pedagogia do Movimento. Educação do Campo. Reforma Agrária Popular.

ABSTRACT

The present work is the output of a research that has had as an object the construction of the Political-Pedagogic Project-PPP of Antonio Carlos school, in the Margarida Alves settlement. This settlement, located in Nova União (Rondônia State, Brazilian amazon) was conquered by the Rural Workers without land movement (MST, in Portuguese) during the 1980's. motivated by the need to strengthen the school face the local public power and, by consequence, the settlement, this work has proceeded to an investigation on the main issues that emerged in a space of study and work created by the scholar community with the goal to organize the making of the PPP – a work group of 30 people – through the educational theoretical references assumed by the rural social movements, specially the MST, were received by the members of the work group. The work has used the action-militant-research as a method and the historical-dialectic materialism as a theoretical reference. In the field of education, and in relation to the theoretical references adopted, we work with three structuring categories: the work-education connection, self-organization and actualization, all of them extracted from the theoretical and practical framework produced by worker class struggle and assumed by the peasants struggle, as the movements pedagogy, the popular agrarian reform, the rural education and the theoretical field of health and environment. Confronted with the process, our study has proved that in order to coherently construct a school's PPP it is necessary to walk a long path, since it is a political struggle process and not a punctual action. As a result, the research has pointed out the need to construct processes that go beyond the elaboration of a pedagogical project, such as the intervention in the level of the curricular structuration itself – exemplified by the introduction of the cooperativism and agroecology teaching -; the co-responsabilization of educators in the making of didactical material; the effective participation of the communities many segments in the school's construction process; the guaranty of a formation process that takes the subjects to the apprehension of a more unitary world view. It is about constructing a school that challenges itself to go beyond its walls and the logics of the capital, assuming the perspective and the longings of the workers class.

Key words: Political pedagogical project. Movement Pedagogy. Rural education. Popular agrarian reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa de localização do Assentamento Margarida Alves.....	13
Figura 2	Croqui do Assentamento Margarida Alves.....	55
Figura 3	Barracão da assembleia do Acampamento Margarida Alves.....	57
Figura 4	Apresentação de quadrilha no acampamento.....	57
Figura 5	A escola da Gleba Quatro.....	58
Figura 6	A escola atual.....	59
Figura 7	Reunião do GT com a Coordenação da Cooperativa.....	63
Figura 8	Reuniões do GT-PPP	65
Figura 9	Participação dos pais na construção dos balanços para a Escola.....	74
Figura 10	Mutirão do pátio da Escola.....	74
Figura 11	Mutirão do pátio da Escola	74
Figura 12	Negociação dos Sem Terrinha na prefeitura de Nova União por melhorias na escola e estrada.....	75
Figura 13	Membros da cooperativa e educadores retoma a construção dos canteiros na Escola.....	91
Figura 14	Reunião dos adolescentes membros do GT.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Associação de Pais e Professores
CE	Conselho Escolar
CEB	Comissão da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COOMEAFES	Cooperativa Mista Extrativista Agricultura Familiar Ecologismo e Prestação de Serviço
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacional
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
ONG'S	Organização Não-Governamental
PAC	Programa Aceleração do Crescimento
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAP	Programa da Reforma Agrária Popular
PT	Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	O CONTEXTO GERAL E O REFERENCIAL TEÓRICO QUE ORIENTARAM O OLHAR E AS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	22
2.1	O MOMENTO ATUAL DO CAPITALISMO E SEUS REFLEXOS SOBRE A ESCOLA	
2.2	SAÚDE E AMBIENTE NO PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA	28
2.3	GRANDE POLÍTICA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	32
2.4	A REFORMA AGRÁRIA POPULAR COMO GRANDE POLÍTICA PARA O CAMPO	37
2.5	O PROJETO EDUCACIONAL DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR	41
2.6	A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO EDUCATIVO: PRINCÍPIO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA	43
2.7	CATEGORIAS EDUCACIONAIS CONSTRUÍDAS DESDE AS LUTAS DOS POVOS DO CAMPO	48
2.7.1	Pedagogia do Movimento	50
2.7.2	Educação do campo	51
3.	O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PPP COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS – DESAFIOS DA ELABORAÇÃO COLETIVA	54
3.1	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO – O ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES E A ESCOLA ANTÔNIO CARLOS	54
3.2	O PPP E SUA CONSTRUÇÃO NA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS: RELATOS DO PROCESSO	61
3.2.1	Sobre o Processo	63
3.2.2	As questões em torno das quais constelou o debate	69
3.2.2.1	Auto-organização	70
3.2.2.2	Atualidade: Conhecimento, cultura, identidade e Juventude	78
3.2.2.3	Vínculo trabalho-educação	83
4.	A TÍTULO DE CONCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE DA LUTA	86

REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	98
ANEXO - IMAGENS DA HISTÓRIA DA ESCOLA E DA CONSTRUÇÃO DO PPP	111

1. INTRODUÇÃO

[...] Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante.

MARX e ENGELS, 1998, p. 25.

Este trabalho é resultado de mais de dois anos de estudo, acompanhamento e contribuição ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico –PPP - da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Polo Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves, no município de Nova União em Rondônia.

Acompanhamos passo a passo a construção e elaboração do PPP buscando produzir reflexões sobre esse processo. O referido acompanhamento teve como suporte os estudos realizados no curso de Mestrado, as experiências e tarefas enquanto militante social e atuante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Neste sentido é importante destacar que o objeto do nosso estudo foi o processo de elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola e que essa escolha foi fruto de uma demanda do Coletivo Estadual de Educação do MST e da nossa inserção no Coletivo.

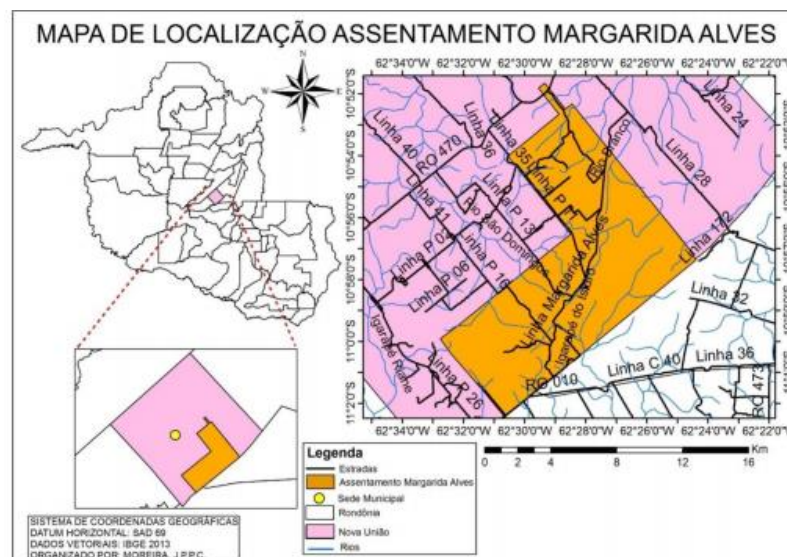
Por entender que as propostas mais avançadas de educação com vistas a pensar o ser humano omnilateral vêm sendo produzidas no contexto das lutas dos trabalhadores, nossa contribuição na parte do referencial teórico no processo de elaboração do PPP foi feita, a partir do diálogo permanente com a comunidade através do Grupo de Trabalho – GT de acordo com a opção teórico-metodológica assumida pela Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela Educação do Campo e pelo conceito de saúde como determinação social.

A Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo como proposta e como práticas protagonizadas pelos Movimentos de luta da classe trabalhadora que nos remetem a pensar a educação e a escola em consonância com o processo de luta por um projeto de campo e de país que contemple a perspectiva da classe trabalhadora, como uma agenda de luta que vivencia as tensões e os conflitos da “ordem e da contraordem” (CALDART, 2012). Concomitantemente, a questão da saúde nesse projeto é assumida como o modo de se produzir a vida (BREILH, 2015; TAMBELLINI & MIRANDA, 2014).

A sistematização da pesquisa teve início precisamente em novembro de 2015 após aprovação da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - CEP/ENSP, mas o próprio projeto de pesquisa proposto tinha já como referencial a demanda da Escola Antônio Carlos e estava ancorado no trabalho que, enquanto camponesa-pedagoga-militante, eu já vinha acompanhando através do Setor de Educação do MST nesta Escola do Assentamento Margarida Alves.

O Assentamento Margarida Alves foi criado oficialmente em vinte e oito de novembro de mil novecentos e noventa e sete. Este foi fruto da luta organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - na região central do Estado de Rondônia que conquistou a fazenda ANINGA/segunda extensão, “a menina dos olhos dos sem terra da região”, como dizem as lideranças mais antigas. Neste estão assentadas 258 famílias. Ele está próximo a outros três assentamentos organizados pelo Movimento: Assentamento Palmares, conquistado em 1996, situado no mesmo município, com 323 famílias; Assentamento Padre Ezequiel, criado em 1997, pela conquista da fazenda Urupá no município do Mirante da Serra, com 200 famílias e o Assentamento Coletivo Luzinei Barreto, em Ouro Preto do Oeste, conquistado em 2015, com 06 famílias. Os 04 assentamentos perfazem um total de 788 famílias na região.

Figura 1 – Mapa do assentamento



..... Fonte: Moreira apud Araújo(2015)

A Escola Antônio Carlos, segundo uma das lideranças do assentamento, “é uma das conquistas coletivas mais importantes da luta dos assentados”. Neste ano¹ estão matriculados cento e oitenta crianças e adolescentes do Pré ao Nono Ano (Ensino Fundamental), a mesma conta com vinte e seis trabalhadores e trabalhadoras (professores, agentes de serviços gerais e vigilantes/guardas). Esta Escola foi criada no ano de mil novecentos e setenta e oito², e transferida para o assentamento dois anos após a conquista da terra – conservando o mesmo nome para não perder a legalidade e inclusive recursos.

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico- PPP da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves foi tomado como objeto desta pesquisa devido a duas questões que interagem dialeticamente na dinâmica geral da luta dos trabalhadores: os desafios colocados pela dinâmica organizativa do Setor de Educação do MST e as exigências do momento atual da Escola e do Assentamento.

Sobre os desafios educacionais colocados pelo MST é necessário ressaltar que existia uma proposição da Frente de Educação Formação e Gênero do MST em Rondônia de retomada do acompanhamento às escolas dos assentamentos. Essa proposição foi reforçada no bojo do debate e construção do Programa Agrário do MST, onde se ampliou a análise sobre o papel dos assentamentos na construção da Reforma Agrária Popular – os termos deste projeto serão objeto de uma consideração mais minuciosa especialmente no segundo item deste trabalho.

Partiu-se da leitura de que a escola é um dos espaços no qual o capital vem disputando “corações e mentes” dentro dos assentamentos através da forma organizativa e de conteúdos que reforçam o pensamento, os valores e as práticas da sociedade capitalista. Refutando esse modelo, tornou-se imprescindível retomar a construção um projeto educacional que esteja em sintonia com o pensamento e o desafio educacional assumido pelo MST que foi acionado no Programa da Reforma Agrária Popular - PRAP. Como consta em um documento-resumo das discussões de um Encontro do MST.

Para resistir e continuar morando nos assentamentos é necessário fazer a disputa com o capital: pelas escolas, pelas agroindústrias, pelo modelo de produção/matriz produtiva (agroecologia), pelo mercado (alimentos saudáveis). Disputar inclusive o que entendemos como melhores condições de vida - não é só possuir bens, é ter política pública que garanta bem estar e é acima de tudo buscar condições de vida

¹ Ano letivo de 2016.

² Decreto 898/78 – fonte: arquivos da Escola.

saudável (tranquilidade, cultura e lazer). (MST-relatório digitalizado fevereiro de 2015).

A outra questão que nos fez tomar o processo de construção do PPP como objeto desta pesquisa era o desafio que a Escola Antônio Carlos estava buscando enfrentar, o de reconstruir coletivamente o seu PPP. Na conjuntura dada, esta construção se fazia urgente como uma estratégia de fortalecimento da Escola junto ao poder público local, uma vez que a mesma vem sofrendo ameaças de fechamento e já havia até mesmo pessoas da comunidade escolar aderindo a essa proposta. Portanto, o PPP é um instrumento para retomar e fortalecer a participação da comunidade na condução da Escola – aqui entendendo comunidade como o setor organizado e orgânico do assentamento³.

O tema da Escola Antônio Carlos e de seu Projeto Político Pedagógico aparece no bojo do debate organizativo do Assentamento Margarida Alves onde o mesmo tem se colocado como meta avançar em sua organização interna, e isto tanto no aspecto da organização política quanto da produção: organizar para ter maior participação dos assentados nos espaços de decisão, para seguir na cooperação tendo como parâmetro a agroecologia e a agroindústria, (especialmente na cadeia produtiva do leite e do cacau) e na relação com a sociedade local. Nesse debate, a Escola é um espaço essencial a ser reconstruído, pois ela pode tanto contribuir para o avanço quanto para o recuo do que está sendo proposto.

Para nossa contribuição no referencial teórico de construção do PPP da Escola foi relevante a aproximação com o conceito de determinação social dos processos de saúde, construção esta que nos permitiu ampliar o conceito de saúde referenciando em uma visão e um posicionamento crítico propondo pensar a saúde a partir de “modos de vida”. Este novo paradigma assume como objeto de estudo da epidemiologia “lugar, a pessoa e o tempo” como uma construção histórica e, portanto, em permanente movimento, contrapondo à visão estática dos positivistas para os quais as doenças são causadas por fatores biológicos, bastando apenas que se identifique e se controle os fatores de risco (BREILH, 2015). Esta temática será mais detalhada em outros itens do trabalho.

Na realização da pesquisa buscamos manter sempre como ponto de partida um olhar crítico que nos permitisse manter, de um lado, a compreensão dos limites do espaço institucional da escola (tanto da escola em geral quanto da particular, a Escola Antônio Carlos) e o seu condicionamento enquanto política pública dentro de um Estado claramente

³COOMEAFES, os representantes da Coordenação estadual do MST que moram no assentamento, os pais e mães através do Conselho Escolar e os estudantes que devem estar organizados para isso.

comprometido com os interesses do capital. De outro lado, o compromisso de afirmar que existe algum espaço de autonomia já conquistado na luta pelos trabalhadores e trabalhadoras através de seus processos de luta, espaço que é tanto legal quanto legítimo e que pode ser ampliado a partir da ousadia dos sujeitos que dela participam.

Apesar de toda a legislação que pesa sobre a escola, especialmente vinculada ao sistema de avaliação e ao currículo, existe ainda o mercado de trabalho que exclui quem não se forma dentro de uma determinada perspectiva de técnica e de disciplina. Neste cenário tão adverso, ainda podemos considerar que o PPP, assim como o Conselho Escolar (que as políticas neoliberais de educação não puderam suprimir) são instrumentos de participação da comunidade na escola, dos quais a mesma deve se apropriar inclusive para o enfrentamento às políticas que, paulatinamente, vem tirando das escolas a sua autonomia e o poder de construir processos educacionais de acordo com suas realidades.

Nossa perspectiva se insere na compreensão de que os espaços de autonomia comunitária, por menores que sejam, devem ser ocupados e ampliados a partir de intencionalidades que se devem fazer articuladas às lutas locais e gerais da classe trabalhadora. Sem perder a consciência de que esta autonomia é relativa porque no caso específico do PPP a escola, na sua elaboração, tem que levar em consideração um conjunto de leis que estabelecem parâmetros curriculares, formas de organização, gestão e avaliação que devem ser seguidos. Essa perspectiva é fundamental para que não se alimente ilusões e criem frustrações e, nesse sentido, se forme uma consciência crítica e organizativa.

Como nos alerta Veiga (2008) em seu texto “o Projeto político pedagógico” esse processo não se faz sem ousadia e sem referencial teórico.

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 2008, p.14).

Assumimos, nos processos de pesquisa e de elaboração desse trabalho, o esforço intelectual e prático de compreensão e aplicação do materialismo histórico dialético como método de análise e de atuação na realidade. Este método nos permite o entendimento e a historicidade dos processos e dos espaços e concebe o ser humano como sujeito histórico. Ele

permite uma visão de totalidade (o todo na parte e a parte no todo) sem a qual não é possível compreender o nexos entre os fenômenos na sua essência no seu concreto (MARX, 2008). O método foi imprescindível para desvendar o estágio atual do capitalismo e como o Brasil se insere nesse contexto. A reestruturação produtiva (MÉSZÁROS, 2002; NETTO, 2007) e suas implicações na reconfiguração do campo brasileiro; os diferentes projetos para o campo que estão em permanente conflito e os desafios que esses processos impõem aos assentamentos de reforma agrária e ao campesinato em geral; a atualidade da luta pela reforma agrária; as políticas educacionais e as suas consequências para o campo e para a luta em geral da classe trabalhadora. O método foi decisivo para compreender o objeto deste trabalho, qual seja, o PPP da Escola Antônio Carlos e a lógica do capital na contemporaneidade.

Como metodologia da pesquisa, assumimos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1987; MINAYO, 2014) que, ao nosso entender, ganha clareza de sentido como pesquisa militante uma vez que o compromisso com os sujeitos da pesquisa e com a questão pesquisada nem se inicia com a pesquisa e nem se encerra na elaboração do trabalho final.

A proposta que se realizou foi uma pesquisa-ação-militante, no sentido que o processo construído partiu da inserção no contexto da ação e por ser a pesquisadora também parte do contexto geral da realidade pesquisada. Conforme nos diz Minayo (2014, p. 51), num diálogo sobre pesquisa-ação a partir das análises de Thiollent que, “Nessa modalidade, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O objeto da pesquisa foi o processo organizado pelo Grupo de Trabalho-GT que coordenou a metodologia de estudo, debate e sistematização do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos, sendo este GT composto por representantes da coordenação da Cooperativa; educadoras e educadores; representantes dos estudantes do Sexto ao Nono Ano; Conselho Escolar; coletivo de juventude; Agente Comunitário de Saúde; membro da Pastoral da Saúde e membros representantes da Coordenação Estadual do MST no Assentamento. Lideranças, em alguns casos, indicadas por seus respectivos coletivos/instâncias e em outros casos por convite ou auto-indicação devido a afinidade da pessoa com processo e o tema proposto.

Tendo como referência a pesquisa-ação-militante a primeira atividade foi uma reunião com a Coordenação da cooperativa e a segunda atividade foi reunião com os professores. Estas duas ações tiveram como objetivo consultar estes coletivos sobre a necessidade e a

importância da pesquisa, as mesmas tiveram caráter deliberativo - se estes aceitariam ou não essa contribuição no processo de construção do PPP que era embrionário naquele momento. A terceira atividade foi com a cooperativa, os professores e com a Associação de Pais e Professores - APP. A partir dessa terceira reunião passou-se a articular a composição do Grupo de Trabalho-GT para coordenar o processo.

O Grupo de Trabalho GT-PPP, em princípio, foi composto por cerca de dez pessoas, mas chegou ter trinta pessoas participando. Inicialmente foi difícil imprimir ritmo ao processo por algumas razões que a própria caminhada foi tentando responder e dentro do possível propondo formas de superação. Foi essencial a dedicação tanto da diretora da Escola quanto da militância do Setor de Educação do Movimento Sem Terra para a efetivação do grupo. Maiores detalhes deste processo serão desenvolvidos no terceiro item do texto e nas considerações finais.

Com objetivo de tornar mais claro o caminho da pesquisa, o processo foi organizado em momentos considerados necessários para realização do trabalho:

- 1) O primeiro momento teve como prioridade o estudo para o aprofundamento dos fundamentos teóricos da Pedagogia do Movimento, Educação do Campo, Saúde e ambiente e Reforma Agrária Popular, de onde se extraiu os eixos conceituais a serem discutidos no processo.
- 2) O segundo momento teve como centralidade o estudo dos documentos dos organismos de Estado da educação federal, estadual e municipal que orientam o fazer diário da Escola tanto na parte da gestão quanto do currículo. Maior ênfase foi dada ao estudo dos documentos com foco para as escolas do campo e educação do campo e, a partir de uma visão crítica, foi-se extraindo deles os conceitos e concepções de educação, de escola e de projeto pedagógico.
- 3) O terceiro momento teve como foco a observação participante dos diferentes espaços da Escola Antônio Carlos.
- 4) O quarto momento foi de oficinas e seminários com o GT para aprofundamento teórico e para definição da metodologia e do plano de estudo com a comunidade sobre o PPP.
- 5) O quinto e último momento do trabalho de campo foi o acompanhamento sistemático ao trabalho de elaboração nos subgrupos que nos quais se dividiu o GT

na tarefa de elaboração do PPP tendo como base e ponto de partida as ideias debatidas no GT e deste com a comunidade.

É necessário ressaltar, em primeiro lugar, que a divisão dos momentos acima descritos explicita o que foi mais acentuado em cada tempo da pesquisa, mas estes momentos não aconteceram de forma estanques ou separados, alguns com mais intensidade outros com menos, mas todos permaneceram e se entrelaçaram do início ao fim do trabalho. Em segundo lugar, que o GT realizou vários debates em reuniões e assembleias com a comunidade, mas estes momentos não foram objeto de reflexão nesta pesquisa porque isso demandaria um tempo que não dispomos para esse trabalho. Em terceiro lugar, que este processo ainda não está concluído porque o PPP continua sendo escrito, o GT continua atuando e com perspectiva de envolver novos sujeitos. Dado que o tempo da construção prática não coincide com o tempo de finalização da pesquisa.

Para finalizar é preciso trazer aquilo que emergiu no contexto das discussões travadas pelo Grupo de Trabalho: as potencialidades e os limites da Escola Antônio Carlos. Trata-se de condições que dizem respeito quer ao quadro mais geral da educação brasileira, quer à situação específica da Escola Antônio Carlos, as quais são indicativas do que podemos contar e do que falta a ser enfrentado no sentido da construção de uma escola que se coloque na perspectiva do referencial proposto e assumido pela Pedagogia do Movimento. Esta é uma luta que não diz respeito somente à Escola em si e tampouco aos sujeitos que nela atuam de forma direta, mas ao conjunto do assentamento que ora assumiu com mais força, ora com menos, a Escola como parte de sua luta cotidiana.

A Escola Antônio Carlos tem como potencialidades: a) a força de existir, como uma das duas escolas do campo que restaram no município de Nova União, de um universo de mais de uma dezena que chegou a existir, sendo que no ano de dois mil e seis ainda restavam seis escolas na área rural do município; b) por ter em seu quadro de trabalhadores pessoas que são assentadas e que atuam na escola desde o período do acampamento, possibilitando com isso que não se perca a história da Escola; c) estar em uma comunidade que tem força organizativa, política e econômica e que vem se movimentando no sentido de avançar nesses aspectos. Sobre os limites percebidos nos espaços de debate do GT, e que estão sendo colocados como desafios a serem enfrentados no processo de construção coletiva da escola e aprofundados nos demais capítulos desse trabalho, podem ser agrupados da seguinte maneira:

a) insuficiência no debate pedagógico; rotatividade dos professores; professores que não conhecem ou não se identificam com a realidade do assentamento; pouca participação dos educadores assentados na luta geral do assentamento; pouca participação da comunidade na vida da Escola; pouca participação de grande parte das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes; fragilidade de processo de auto-organização dos estudantes; insuficiência de estrutura e espaços físicos para as diferentes atividades educativas; pouco investimento do poder público, inclusive, segundo as falas que apareceram por várias vezes no GT, a Escola tem sofrido discriminação na distribuição de investimentos.

O conjunto de possibilidades e limites e a urgência de continuar construindo um projeto educativo coerente com a classe trabalhadora e com a atualidade das questões postas ao campo pelo histórico e atual modelo de desenvolvimento, nos exigem pensar sobre o contexto geral em que essa Escola, em particular, se insere.

De pronto percebemos que não estamos diante de um problema que pode ser entendido e respondido localmente e/ou com um debate moralizante de culpabilizar os sujeitos envolvidos ou simplesmente investindo em tecnologia ou melhorando a gestão do processo como propõe os empresários da educação (Freitas, 2015). Estamos diante de uma lógica hegemônica que como tal se impõe material e ideologicamente e contra a qual só é possível lutar de forma organizada, buscando construir processos coletivos de mudanças das condições objetivas e subjetivas a partir das contradições concretas da realidade local e em conexão com a luta geral da classe trabalhadora.

Além desta introdução, que visa oferecer uma visão geral do trabalho e do contexto da pesquisa, o trabalho está organizado em mais dois capítulos e nas considerações finais: no primeiro capítulo (item três do trabalho) fizemos uma retomada breve do contexto político e econômico geral em que se realizou a pesquisa, a opção metodológica e o referencial teórico assumido.

O segundo capítulo (item três do trabalho) revela parte do contexto do assentamento e da Escola Antônio Carlos, o debate do PPP como instrumento de construção da Escola, as questões suscitadas e a perspectiva de como estas foram, estão sendo ou podem vir a ser trabalhadas. Na elaboração do PPP o coletivo envolvido fez, mesmo que nem todos estejam totalmente conscientes disso, uma opção teórica que tem a ver com opção política, mas com certeza o texto será uma junção de ideias, incluindo alguns aspectos contraditórios, em busca de um consenso possível tanto no GT quanto com a política pública de educação.

Por último trouxemos, a título de considerações finais, alguns apontamentos sobre os desafios e possibilidades de continuidade da luta com a clareza de que a construção do PPP e, da Escola Antônio Carlos como um todo, acontece dentro de um contexto social que tem a ver com o assentamento e com o mundo, com tudo o que isso implica. Também porque o compromisso nosso com essa construção não se encerra com a pesquisa.

2. O CONTEXTO GERAL E O REFERENCIAL TEÓRICO QUE ORIENTARAM O OLHAR E AS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

[...]o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo — e mesmo no país do sábado santificado — pura futilidade! Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho.

MARX, 1996, p.378-379.

2.1 O MOMENTO ATUAL DO CAPITALISMO E SEUS REFLEXOS SOBRE A ESCOLA

Quando se fala do quadro geral das escolas do campo no Brasil, isto nos leva imediatamente a uma reflexão/análise sobre o campo e o papel da agricultura no atual modelo de desenvolvimento brasileiro, e como se configurou historicamente no modo de produção capitalista a relação cidade-campo (MARX, 2013), no capítulo “A assim chamada acumulação primitiva”, que faz parte do livro O Capital, descreveu de forma clara como se deu, usando o exemplo clássico da Inglaterra, o processo de configuração do campo a partir da dissolução das relações feudais. A dissolução daquelas relações ocorreu devido à forte pressão de um “poder real” que crescia a partir dos burgos e pela ação de senhores feudais que, à revelia das ordens do rei e do parlamento e sem qualquer ordem jurídica, expulsavam pela força os camponeses de suas terras comuns para dar lugar às grandes pastagens para criação de ovelhas, dado o surgimento da manufatura.

Esse processo de acumulação produziu e continua a produzir “[...] a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo o seu trabalho, continua a não possuir nada para vender, a não ser a si mesmo” (MARX, 2013, p.785). A ciência burguesa em geral quer nos fazer crer que a acumulação da riqueza por parte de alguns e da pobreza da maioria deve-se ao fato de os primeiros reunirem um conjunto de capacidades e comportamentos que os últimos não têm e por isso não sabem ganhar e nem aplicar bem o que ganham. Contradizendo a isso Marx

diz: “Na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência” (MARX, 2013, p. 787).

Uma releitura atualizada do texto de Marx com certeza possibilita a chave para melhor compreendemos as formas históricas e atuais utilizadas pelo capital para continuar acumulando e se reproduzindo e como o poder constituído (Estado e as leis) vai sendo recriado e modernizado no sentido de legitimar, proteger, manter e aumentar a riqueza de uma minoria como se esta tivesse nascido com essa sina, portanto como uma coisa inquestionável, contra a qual nada se pode fazer. Basta ver como a justiça burguesa brasileira age com rapidez quando se trata de ação para proteger propriedades e proprietários (MELO, 2012).

O que se pode saber com clareza, a partir de Marx, é que além da exploração do trabalho os capitalistas, tal como o faziam os senhores feudais no período da acumulação primitiva, avançam de forma desenfreada sobre os recursos naturais lucrando extraordinariamente, expulsando cada vez mais camponeses da terra e causando inúmeros problemas ambientais e sociais, afetando de forma drástica a saúde das populações.

Com a expulsão dos camponeses de suas terras aumenta o número de trabalhadores “livres” para vender sua força de trabalho, num mercado cada vez mais disputado e competitivo, onde imensas massas de trabalhadores batalham pelos poucos postos de trabalhos formais que ainda restam, uma vez que, o próprio desenvolvimento tecnológico vinculado a este modelo tratou de reduzi-los,⁴ restando assim, para um grande contingente destes trabalhadores, o trabalho informal e sem os mínimos direitos garantidos, frutos da conquista da luta da classe trabalhadora (salário fixo, férias, previdência, 13º salário). Conforme Marx já alertou no referido texto:

A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa em diferentes épocas históricas (MARX, 2013, p. 787).

No Brasil o processo de expropriação iniciou com a chegada dos portugueses e a terra, onde viviam livremente os povos originários sem qualquer forma jurídica, passou a pertencer à coroa e ser administrada de acordo com os interesses de Portugal. Assim, a terra repassada para concessão de uso aos que eram amigos do rei ou para quem tinha título de nobreza, passa

⁴ “As novas tecnologias utilizadas para a produção cada vez menos exigiam mão de obra, fenômeno que vai se intensificar a passos largos a partir dos anos 70 (HOBBSAWM apud TAMBELLINI & MIRANDA (2014, p.1040).

ser explorada para manter a exportação de alguns poucos produtos, basicamente, cana, algodão, café, pecuária extensiva e cacau (STEDILE, 2003, p. 17).

Todo o desenvolvimento do ano de 1500 para cá, embora tenha mudado a forma jurídica da divisão da terra, iniciado com a lei de terras de 1850⁵, manteve-se sempre a concentração e a exploração do trabalho e da natureza sempre em favor de interesses dos grandes proprietários, ora para atender setores estrangeiros ora a burguesia industrial brasileira, mas nunca em favor dos trabalhadores seja do campo ou da cidade, e sem maiores preocupações com a devastação da natureza que promoviam.

Até 1930 fomos um país agroexportador, ou seja, a tarefa era produzir os poucos produtos de interesse da metrópole. A partir da industrialização a agricultura passa a ser subordinada às necessidades desta indústria cabendo lhe cinco funções: “liberar mão-de-obra para a indústria; gerar oferta adequada de alimentos; suprir matérias-primas para indústrias; elevar as exportações agrícolas; transferir renda real para o setor urbano” (DELGADO, 2001, p. 162). Esse processo se intensifica ao máximo até 1980 quando ocorreu a inversão da população do campo, antes este era habitado por 80% da população e passa a ter apenas 20% (STEDILE, 2003,p.25-31). A urbanização é um fenômeno que acontece mundialmente e, de fato, é resultante da reestruturação da sociedade em geral.

As transformações na lógica produtiva, com o advento do capitalismo (que inicia no século XVI e amadurece no século XIX) configura toda dinâmica da vida social. São constituídas grandes massas de trabalhadores nas fábricas, assim como se formam as grandes cidades instituindo dimensões absolutamente novas na condição humana. A vida social e produtiva que se realizava fundamentalmente no campo, cuja produção era dirigida para atender às necessidades humanas, passa a se constituir em um mundo com significativa característica urbana, e a produção se volta fundamentalmente para acumulação de riquezas. Esse processo sustentado na propriedade privada dos meios de produção, se estrutura tendo na exploração da força de trabalho sua engrenagem fundamental. A garantia da disponibilidade dessa força de trabalho, para impulsionar as fábricas, é assegurada pela expulsão dos trabalhadores do campo e a destruição do trabalho artesanal pela competição produtiva (TAMBELLINI & MIRANDA, 2014, p. 1039).

O que assistimos nos últimos anos é o aprofundamento desta lógica que Delgado (2001) define como “modernização conservadora”.

Esse período histórico (1965-1980), constituiu-se, com muita clareza, na idade de ouro de desenvolvimento de uma agricultura capitalista em integração com a economia industrial e urbana e com o setor externo, sob forte mediação financeira do setor público. Mas é importante não eludir sua matriz agrária.

[...]

⁵ “A principal consequência social da Lei de Terras de 1850 é que ela manteve os pobres e negros nas condições de sem-terra e, por outro lado, legalizou agora como propriedade privada, as grandes extensões de terra, na forma de latifúndio” (STEDILE, 2003, p. 21).

É relevante ter em conta que a chamada “modernização conservadora” da agricultura nasceu com a derrota do movimento pela Reforma Agrária.

[...]

Parece-nos que o conceito da questão agrária de Caio Prado Jr, relacionando a miséria das condições humanas da vida à perversidade das relações de trabalho e relações de propriedade, permanece profundamente atual; 40 anos depois da “modernização conservadora” e da liberalização agrícola ora em curso, não melhoraram, antes se agravaram, as situações estruturais por ele apontadas. (DELGADO, 2001, p. 164-167).

Mais uma vez o Brasil, de acordo com a política internacional de reestruturação produtiva, tem como função produzir matéria prima e com isso “moderniza” tecnicamente a produção, mas mantém intacta a estrutura fundiária. Aprofunda ainda mais o processo de concentração da terra (inclusive por empresas estrangeiras) e explora ao máximo o potencial produtivo da terra com uso intensivo de agrotóxicos (MST, 2014), com monocultivos em larga escala de uns poucos produtos de interesse do comércio internacional e espoliação dos recursos da natureza também para exportação. Essa é a lógica do agronegócio, a busca sem cessar pelo lucro a qualquer custo (MST, 2014).

Com a crise internacional do capitalismo, a partir de 2008 percebeu-se uma ofensiva de entrada de capital estrangeiro tanto do capital financeiro como do fictício, que migrou do hemisfério norte para o hemisfério sul. Esses capitais foram investidos na agricultura, na apropriação privada da natureza (terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol) bem como no controle de commodities (soja, milho, laranja, cacau, aves, suínos, carne bovina, etc.). No caso do Brasil, as estatísticas revelam que no período de 2008-2012 ingressaram no país ao redor de 80 bilhões de dólares de capital financeiro estrangeiro para aplicar apenas na aquisição de bens da natureza (MST, 2014, p. 10 -11).

Com o esvaziamento e a reconfiguração populacional no campo acelerou-se o processo de destruição das comunidades camponesas e de seus espaços comunitários de socialização e o fechamento das escolas é parte desse contexto. Segundo dados disponibilizados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de acordo com divulgação feita na página do MST, nos últimos 15 anos foram fechados mais de trinta mil unidades educacionais no campo brasileiro. Somente em 2014 foram fechadas mais de quatro mil escolas no campo.

O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio. A situação que vivemos não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola, diz Erivan Hilário do Setor de Educação do MST. (página do MST, postagem em 24 de junho de 2015. Acesso em 09 de março de 2016).

Os modos de acumulação utilizados em finais do século XV e século XVI foram atualizados e se mantêm em escalas e ritmos cada vez mais acelerados. Estamos vivendo hoje sob a lógica daquele processo inicial, descrito por Marx, que se tornou hegemônico. É a ordem do capital: espoliação, produção e acumulação da riqueza de forma cada vez mais acelerada. Agora agravados ainda mais pela financeirização da economia. Dados sistematizados pela Oxfam e amplamente divulgados nos meios de comunicação são reveladores da drástica redução do número de empresas/grupos e ou pessoas que controlam a riqueza mundialmente produzida.⁶

Para ilustrar a atualidade desse processo de acumulação do capital, e como ele se manifesta na forma de uma expulsão dos camponeses em Rondônia, podemos citar brevemente dois exemplos. O primeiro diz respeito à expulsão de trabalhadores, camponeses, ribeirinhos, indígenas e quilombolas das suas terras para dar lugar aos grandes empreendimentos do Programa Aceleração do Crescimento-PAC. Caso específico das hidrelétricas de Girau e Santo Antônio que expulsaram centenas de famílias da terra onde produziam alimentos para si e para o mercado local. O segundo exemplo, que merece destaque, são as invasões das terras indígenas por fazendeiros, madeireiros e até por camponeses incentivados por políticos que usam deste problema social, causado pela estrutura agrária, como mais uma forma de fazer pressão para tornar mais frouxa a lei que demarca e garante a terra aos povos indígenas⁷, conforme nota escrita por médico da equipe Conselho Indigenista Missionário-CIMI Guajará-Mirim-RO, publicado no blog da Comissão Pastoral da Terra “Notícias da Terra”:

A maioria dos colonos das redondezas caiu na conversa de políticos que lhes deram a garantia de ganhar a terra que eles ocupem. Pelo Brasil afora, políticos aproveitam-se da desinformação dos agricultores para incentivar invasões [...]. Disponível em: <http://cptrondonia.blogspot.com.br> Postagem 25 fev. 2016. Acesso em: 29 fev. 2016.

⁶ Apenas 80 pessoas detêm a mesma riqueza que metade da população mundial, ou 3,5 bilhões de pessoas, aponta relatório divulgado nesta segunda-feira pela ONG britânica Oxfam. Os dados, de 2014, mostram um aumento da desigualdade, já que em 2013 eram 85 bilionários. Em 2009, o número era de 388. Por outro lado, a parcela do 1% mais rico da população mundial está perto de controlar a maior parte da riqueza global. O grupo detinha 48% de toda a riqueza mundial no ano passado, frente a uma fatia de 44% em 2009. A previsão da organização é de que a participação deve passar de 50% em 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Postagem em: 19 jan. 2015. Acesso em: 01 mar. 2016.

⁷ Um exemplo disso é o Projeto de Emenda Constitucional-PEC 215 já aprovada, por ocasião da redação deste trabalho, na comissão especial do congresso e que segue para tramitação na Câmara e no Senado Federal. Conforme a nota da equipe do CIMI, esta PEC propõe transferir do executivo para o legislativo Federal (Câmara dos Deputados e Senado) a decisão sobre demarcação das terras indígenas. Disponível em: <http://cptrondonia.blogspot.com.br>. Postagem em: 25 fev. 2016. Acesso em: 29 fev. 2016.

Como não poderia deixar de ser, mas como nem sempre está explícito, vale ressaltar que os problemas enfrentados na educação do campo tem relação com a política fundiária e agrícola do país, portanto, não faz sentido discutir o tema sem levar em consideração esse contexto. Mesmo com uma legislação que reconhece e dá diretrizes específicas à educação do campo, o movimento real da economia e da política do campo não obedece a essas leis. Como diz Mészáros (2005, p. 45), “As soluções educacionais formais [...] podem ser totalmente invertidas desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro referências orientador da sociedade. Ou ainda, como afirmam Shiroma *et all* (2000, p. 9) “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.”

Em síntese, devemos dizer, em primeiro lugar, que estamos em um momento de hegemonia da lógica capitalista que se materializa em todas as esferas da vida. Como assevera Saviani (2004, p.14) “[...] vivemos um profundo acirramento da contradição entre avanço exponencial das forças produtivas, mediante a revolução digital e molecular, e o caráter cada vez mais opaco das relações sociais”. Em segundo lugar, que a luta por um mundo melhor passa necessariamente pela superação desse modelo porque ele é humana e ambientalmente insustentável por ser destruidor de todas as possibilidades de vida. Em terceiro, que a construção de uma nova sociabilidade passa, fundamentalmente, pela formação de uma geração de homens e mulheres sabedores e conscientes que a história pode ser reconstruída e que não só acreditem, mas que dominem a ciência de construção destas novas possibilidades em suas mais diferentes dimensões. E por último, que é necessário e possível construir desde as escolas dos assentamentos, partindo das contradições do concreto, espaços de formação desses novos sujeitos, desde que a escola se proponha a romper os seus muros.

2.2. SAÚDE E AMBIENTE NO PROJETO EDUCACIONAL DA ESCOLA

O capital não tem, [...] , a menor consideração pela saúde e duração de vida do trabalhador, a não ser quando é coagido pela sociedade a ter consideração.

MARX, 1996, p.383.

Ao iniciarmos a contribuição e reflexão sobre a elaboração do PPP da Escola Antônio Carlos, em primeiro momento, buscou-se pensar sobre o lugar e o tempo de inserção desta Escola concreta, ou seja, compreender a Escola a partir do contexto local e geral. Do ponto de vista geral, uma referência fundamental para o debate da saúde e ambiente e para a crítica à crescente exploração capitalista tanto do meio ambiente quanto dos trabalhadores é o fato de que existem leis tendenciais que regem a economia no modo de produção capitalista; uma destas, segundo estudos de Marx, é a lei tendencial da queda na taxa de lucro: “A tendência gradual, para cair, da taxa de lucro é, portanto, apenas expressão, *peculiar ao modo de produção capitalista*, do progresso da produtividade social do trabalho” (Netto, 2012, p. 395, grifos do autor).

Nosso estudo, embora ainda careça de maior aprofundamento, buscou perceber como os capitalistas conservam e aprofundam uma relação predatória de máxima exploração tanto com o meio ambiente quanto com os trabalhadores, para continuar acumulando riqueza, apesar da queda da taxa de lucro. Esta percepção é fundamental para não cair nas propostas do capitalismo verde de sustentabilidade sem alteração na lógica da produção econômica.

Aos poucos fomos retomando o estudo sobre os diferentes projetos, ou pelo menos lógicas em disputa para campo e no campo na atualidade, como se configuram, o que representam e como se apresentam, suas características e suas práticas. De um lado o agronegócio (concentração de terra, monocultivo, uso intensivo de produtos químicos, prioridade para os produtos de exportação) e de outro a agricultura camponesa (pequenas propriedades, produção em menor escala, trabalho familiar, prioridade para produção de alimentos e para o mercado local). Embora saibamos que todo o campo hoje está sob hegemonia da lógica do capital sabemos também, que existem contradições e conflitos permanentes pois não há uma aceitação passiva desta lógica imposta.

Também, houve um esforço de compreender as concepções de campo e os paradigmas que orientam estas concepções. Entender como estes diferentes projetos se confrontam

cotidianamente nas práticas organizativas e produtivas desenvolvidas dentro do assentamento e os impactos desses processos sobre o ambiente e sobre a saúde das pessoas. Algumas práticas se orientam para uma proposta de produção saudável (experiência com homeopatia humana, vegetal e animal, organização da cooperativa, agroindústria cooperada, manejo sustentável); outras experiências somam com a lógica do agronegócio (monocultivo do leite, uso de agrotóxico, desinteresse pela organização coletiva, pelas estruturas coletivas do assentamento, pela mística, uso predatório e individualista dos recursos naturais etc.).

Apresenta-se como desafio a necessidade de desvendar e explicitar a materialização destas concepções nos conteúdos e nas práticas escolares. Superar a crença propagada pela ideologia dominante e reafirmada pela escola de que os conteúdos escolares devem ser e são neutros, não tendo nenhuma relação com os projetos políticos em disputa e com as ideologias.

A Escola Antônio Carlos, sendo uma Escola de assentamento, deve se posicionar como tal e se colocar em ação em sintonia com os projetos de movimentos de luta do campo em oposição às escolas que estão servindo ao projeto hegemônico. A escola não está apenas subordinada aos projetos em curso através das políticas públicas e das práticas desenvolvidas no campo, ela também exerce, bem ou mal, influências sobre esses processos. O desafio posto à Escola é que os sujeitos envolvidos tomem consciência da sua condição de classe e passem atuar de forma crítica exercendo intencionalmente seu papel de sujeito, embora condicionado, mas não necessariamente sujeitado, nos processos a serem construídos.

Afirmar o projeto educacional da Escola como espaço de incorporação de uma visão totalizante, partindo do pressuposto de que ela (a Escola) pode e deve contribuir com a formação de sujeitos críticos–reflexivos capazes de ler a realidade e tomar posição consciente. É a partir dessa afirmação que a pesquisa assume discutir, numa perspectiva tanto analítica quanto propositiva, o tema saúde e ambiente no projeto educativo da Escola Antônio Carlos. Nessa perspectiva de alargar o conceito de determinação social dos processos de saúde-doença (BREILH, 2015; SABROSA, 2001; TAMBELLINI E MIRANDA, 2014; PORTO, 2014) é fundamental porque amplia o olhar sobre os processos que ocorrem cotidianamente no assentamento.

Pensar o campo em geral e os projetos em curso é pensar “modos de vida” a partir dos cinco espaços: trabalho, consumo/reprodução, organizacional/político, cultural e ecológico / ecossistêmico (BREILH, 2015). Esses espaços são dimensões onde, segundo ele, devem ser cumpridos “os quatro s” – sustentabilidade, solidariedade, soberania e segurança.

O modo de vida ocorre em vários espaços, em vários momentos de reprodução social. Um deles é o espaço do **trabalho**, onde a gente desenvolve a atividade produtiva. Outro é o espaço de consumo, doméstico, da mobilidade, onde se dá a **reprodução** da condição de sujeito social. Uma terceira dimensão seria o **espaço organizacional, político**, os suportes comunitários e familiares que existem, que é toda a vida política, de vinculação ao redor de interesses e projetos históricos que um grupo possa ter. Um quarto espaço seria o da **cultura**, onde a identidade, a subjetividade e as visões de mundo são construídas. E, finalmente, o **espaço ecológico**, o espaço ecossistêmico onde nos movimentamos (BREILH, 2015. Grifos nossos).

O tema saúde e ambiente se insere nessa perspectiva de ampliação da compreensão para a realidade atual do conceito ampliado de saúde. “[...] a ampliação do escopo da determinação social de saúde será incompleta se não superarmos uma visão estrita da dimensão ecológica que desconsidera as relações sociais (PORTO, 2014, p. 4074).” Ou como salientam Tambellini e Miranda:

[...] As reflexões científicas em torno da questão ambiental, particularmente relacionadas à saúde, foram marcadas por tradicionais divisões oriundas das ciências naturais e da tecnologia, de um lado, e das ciências humanas e sociais de outro, estabelecendo dualismo entre natureza e sociedade, dualismo este propagador de várias tendências reducionistas tais, como: naturalista, tecnológico-tecnocrática e sociológica.

[...]

Esses reducionismos expressam a necessidade de superação da abordagem unidisciplinar dos problemas, sem o qual teríamos enorme dificuldade de compreensão articulada e abrangente que o objeto exige. Desse modo é fundamental a articulação entre o natural, o social e o ecológico, compreendidos de forma interativa, para uma melhor percepção de suas complexidades (TAMBELLINI e MIRANDA, 2014, p. 1038-1039).

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN,s para o Ensino Fundamental, em seu artigo 16, mencionam a saúde como um dos temas a ser incorporado no currículo (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2010)⁸, embora esteja contemplado de uma forma genérica e como tema transversal . Por esta proposta as escolas podem criar no seu projeto pedagógico formas alternativas para tratar do tema que pode ser trabalhado a partir da visão ampliada de

⁸ “Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (MEC, 2010, p. 5).

saúde para o qual converge o conceito de saúde e ambiente, se apropriar do debate e das práticas que já vêm sendo assumidas e desenvolvidas por diferentes grupos sociais no Brasil e na América Latina, e inclusive dentro do assentamento, que hoje tem pessoas com longa experiência em homeopatia popular e no debate sobre a saúde como um direito.

Outra possibilidade é continuar trabalhando nessa perspectiva conservadora de atacar as consequências sem discutir e sem lutar pelas mudanças das causas. Como diz Sabroza (2001, p. 37):

Sabemos, hoje, que existem relações estruturais entre o modo como uma formação social se organiza para atender às suas necessidades; modo como o espaço que a contém é por sua vez organizado; o modo como o conjunto de problemas de saúde expressa o nível de desgaste resultante do movimento da reprodução e produção social em um determinado contexto territorial; as concepções elaboradas sobre as causas das doenças, as formas institucionalizadas de atender a esses problemas; e, ainda, as práticas assistenciais utilizadas.

O referencial assumido nesse trabalho é o do conceito ampliado de saúde como determinação social. Este conceito aponta para importância da incorporação no projeto educacional do tema da saúde como conteúdo e como prática a ser vivenciada para que as crianças aprendam desde cedo a conhecer o seu corpo, o seu meio ambiente natural e social, as alternativas e fundamentalmente, aprendam a serem sujeitos de uma vida coletiva que possa ser produtora de saúde. Essa opção se deu pelo fato de que esses conceitos oferecem um instrumental teórico-prático que não separa o ser humano do seu meio, na história de lutas e conquistas dos movimentos por uma política pública de saúde que tenha como centro o cuidado com a pessoa, com o meio ambiente e com todos os espaços. Esse processo de luta que, no Brasil, tem como gênese o Movimento da Reforma Sanitária que continua presente nos dias atuais, em especial nas lutas dos movimentos do campo e na Campanha Permanente Contra o Uso dos Agrotóxicos e Pela Vida.

A partir desses conceitos espera-se dar passos rumo a um processo educacional que ajude o assentamento a avançar na construção de propostas e práticas que sejam alternativas tanto para produzir e manter a vida em melhores condições quanto para o enfrentamento prático-político com o modelo de desenvolvimento e de saúde proposto pelo capital que se baseia na lógica do mercado.

2.3. GRANDE POLÍTICA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Portanto, é grande política, tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política.
GRAMSCI, 2007, p. 21.

Neste momento histórico de hegemonia da ordem e da lógica capitalista torna-se cada vez mais necessário e, contraditoriamente, mais difícil,⁹ o debate e a ação política no sentido trabalhado por Gramsci, enquanto *grande política*. Se por um lado, está posta na ordem do dia a necessidade de debater os rumos da sociedade, por outro, isto se torna difícil porque a sociedade está desarmada desta politização necessária que permite uma visão universal e de totalidade, uma vez que predomina na vida e na luta cotidiana a *pequena política*.

A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida. (GRAMSCI, 2007, p. 21).

A partir de Gramsci podemos concluir que a pequena política forma e sustenta um nível de consciência social elementar do senso comum – e este senso comum sustenta a pequena política - impedindo a elevação da consciência coletiva e, portanto, não permitindo uma visão unitária da realidade e, por consequência, não deixando elevar a consciência para a compreensão política da contradição principal da sociedade que é a divisão entre capital-trabalho.

Com Gramsci, em Cadernos do Cárcere, podemos compreender que uma correta análise da realidade deve partir da leitura das relações de forças (“o problema das relações entre estrutura e superestrutura”). Ou seja, em que estágio se encontra as forças que atuam em determinado momento histórico e que disputam os rumos da sociedade (GRAMSCI, 2007, p. 36). São relações de forças sociais (ligadas à estrutura objetiva) e relação de forças políticas (ligadas à disputa entre os diferentes grupos organizados).

⁹ “Por sua vez com a adesão crescente de um contingente significativo de setores da esquerda mundial ao projeto neoliberal de sociabilidade, atualizado pelos preceitos da Terceira Via, as possibilidades de difusão de um projeto contra-hegemônico voltado para a construção de uma democracia socialista vem encontrando sérias dificuldades...”. (Neves, 2005, p. 38).

Podemos entender que do grau de relação de forças políticas depende o estágio e o nível de consciência política coletiva, ou seja, há uma relação dialética entre as lutas políticas e estágio de consciência política coletiva. É na concretude da relação das forças políticas onde se permite perceber o grau de “[...] homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais”. O autor descreve neste sentido os diferentes momentos da luta política e como eles refletem graus diferenciados da “consciência política coletiva”: o mais elementar destes graus de consciência é quando o indivíduo age para defender interesses “econômico-corporativo”, mas age isoladamente, sem perceber que estes espaços, ou instituições, não são isolados, mas tem uma relação com o todo social; o segundo momento é onde se adquire a “[...] consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social,” os sujeitos passam a defender sua categoria, mas este estágio de consciência, embora represente um avanço com relação ao anterior, ainda está vinculado ao interesse econômico particular de cada grupo e o terceiro momento da relação de forças políticas é o momento em que se atinge um nível de consciência superior que leva o sujeito a atuar enquanto classe¹⁰ (GRAMSCI, 2007, p. 40-41).

Compreender estes diferentes momentos de construção histórica, que são produzidos e ao mesmo tempo produtores dos seres humanos e de sua consciência, é fundamental para pesquisadores que se dizem comprometidos com a construção de um novo projeto de futuro. O futuro não se constrói fora das condições materiais concretas, objetivas e subjetivas, compreendido na sua historicidade, com suas contradições e com as lutas de classes que é parte e que exercem determinações sobre essas condições.

O Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, em diálogo com diferentes autores e com as reflexões produzidas no interior das experiências de cooperação e formação desenvolvidas nas escolas, nas cooperativas e outros espaços de luta e trabalho escreveu em seu método pedagógico um entendimento sobre consciência social e consciência política que tem contribuído para entender o papel da escola na construção do projeto pedagógico contra hegemônico e que podem ser resumidas da seguinte maneira. Consciência social: se forma em relação com a cultura espontânea, determinada pela produção da existência, sem questionamento, é aquela consciência que pode estar num nível ingênuo, e se elevar para um nível crítico ou chegar a um nível organizativo e pode estar vinculado à concepção

¹⁰ Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”.

materialista ou idealista da história. Consciência política: Esta se forma a partir de uma cultura planejada, da produção da existência questionada e de acordo com os interesses de classe (MST/ITERRA, 2004 p. 153-162).

O nosso desafio é irmos passando da consciência social para a consciência política. Isto permitiria passarmos da ação de reprodução da existência para uma ação política, bem como da cultura espontânea (natural) para uma cultura planejada ou programada a partir dos interesses de classe. Implementar a planificação exige consciência organizativa (MST/ITERRA, 2004, p. 161).

Deve-se perceber que a escola, segundo Gramsci, é um aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes, e que por isso se constitui em um espaço por meio do qual o Estado, hegemônico pelo capital, realiza a grande política¹¹ (GRAMSCI, 2007).

Imersa e camuflada no cotidiano das instituições escolares, a lógica do capital se legitima como se fosse a única forma possível de sociabilidade humana, a partir da bem intencionada atuação dos trabalhadores em educação que, muitas vezes, de forma inconsciente, reproduzem o discurso moralizante atacando as consequências dos problemas sem nunca tocar nas raízes do problema que são as verdadeiras causas estruturais e estruturantes dos mesmos. Cotidianamente, esses trabalhadores “fazem sua parte” para formação de indivíduos adaptando-os à lógica hegemônica, como frisa Mészáros (2005, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta...

O que assistimos no cotidiano da classe trabalhadora em geral e, em especial no dia a dia da escola, é uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades assumidas por pessoas que a todo tempo precisam dar respostas a questões imediatas de sua vida profissional. Ou seja, os trabalhadores estão sempre ocupados com as coisas da pequena política (os programas e projetos que o Estado compra de empresas e aplica nas escolas, carga horária, os programas de avaliação, o problema de indisciplina das crianças, a violência, a corrupção, o livro didático, questões trabalhistas e salariais, a pressão pela insegurança no próprio espaço de

¹¹ Para Coutinho (2005, p. 11) “[...] as novas tentativas hegemônico-pedagógicas das classes dominantes se dão num quadro em que predomina a “pequena política”, a qual denota a ação política que evita pôr em questão os fundamentos da ordem social”.

trabalho e etc.). Não têm tempo para reflexão pedagógica e para análise do processo formativo que está sendo executado e nem tampouco para descobrir (tirar as cortinas que cobrem) as raízes históricas dos problemas enfrentados. Sintetizando, eles não têm tempo para se assumirem conscientemente como formadores. É Nesse cotidiano que a “[...] grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 21).

Segundo Gramsci (2007), a tarefa do Estado é formar indivíduos adaptados às necessidades da classe hegemônica¹² e, neste momento histórico de crise econômica, ambiental, social e política uma questão imprescindível para a lógica do capital é tornar cada vez mais fragmentada e obscura a realidade, evitando que se perceba a raiz estrutural da crise do modelo de desenvolvimento a qualquer custo. Tal lógica não respeita os limites da natureza nem dos seres humanos e que se aprofunda cada vez mais na busca de sair da mesma explorando ao máximo a força de trabalho e a natureza. Segundo Mészáros (2005, p. 38. Grifos do autor), “Nosso dilema histórico é definido pela *crise estrutural do sistema do capital global*”.

Olhando para as políticas de educação, poderíamos chamar de pequena política, porque ocultam os reais objetivos, quais sejam: as reformas empresariais que vêm sendo construídas desde os anos de 1980 e que se intensificaram a partir nos anos 90 quando o Estado brasileiro adota os princípios do neoliberalismo. Tais princípios provocam um dilúvio, que abateu a Escola em sua totalidade, de espaço de ação pedagógica vai sendo levada a se converter em uma empresa, a relação não é mais de investimentos a longo prazo, agora é mediatizada por custo-benefício, o aluno não é um cidadão é apenas um cliente.

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. E, neste sentido, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo. Isso exige que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, que se mobilizem as forças conservadoras e de senso comum da ‘sociedade’ em apoio às suas teses (incluindo os pais), e que se privatize a operação das escolas (FREITAS, 2014, p.1091).

O fato é que, cada vez mais, impera nos programas e nas propostas educacionais do Estado uma lógica empresarial já que, como sabemos, para as empresas capitalistas, o que

¹² “Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2007, p. 23).

interessa é aumentar sempre a mais-valia tanto em sua forma absoluta quanto relativa: aumento da jornada e da produtividade do trabalho. Essa mesma lógica está, nem sempre de forma explícita, nos programas implementados nos últimos anos que acenam para a tecnificação, terceirização/privatização que precariza a profissão.

Para pensar, elaborar e organizar processos educacionais é condição *sine qua non* a compreensão dos caminhos e mecanismos por onde o capital realiza seu projeto no sentido de se fortalecer e manter-se hegemônico. Segundo Neves *et all* (2005) esse projeto vem se materializando através do “programa da terceira via”¹³ que visa construir “[...] consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética, e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p. 15).

Embora seja a escola um dos mais importantes “aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes”, isso não significa que ela não possa atuar de forma diferenciada, contribuindo para a construção de uma contra hegemonia (Neves, 2005, p. 27). Neste sentido pode-se afirmar que a depender do contexto e da correlação de forças, alterada pelo nível de consciência e pela atuação dos sujeitos nela envolvidos, a escola pode passar a ser um espaço contra hegemônico.

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é demonstração de que não existe uma ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas (Gramsci, 2011, p. 232).

Neste sentido, cabe à escola em uma perspectiva de construção contra hegemônica, repensar seu conteúdo e sua forma, colocando-se na tarefa de construir um currículo que articule dialeticamente teoria e prática, pois assim será possível trazer para o cotidiano escolar os conceitos que auxiliem na formação de pessoas que se reconheçam e se coloquem como sujeitos da história. Essa é a possibilidade de trazer para a escola a grande política, que são os fundamentos da sociedade capitalista e do novo projeto em construção, como conteúdo que ajudará a elevar o nível de consciência e a não formar indivíduos alienados.

¹³ Neves *et all* (2005, p.15) trazem o conceito de terceira via sistematizado pelo intelectual inglês Antony Giddens cujo projeto “apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas ‘pós-tradicionais’ ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na ‘conciliação’ de grupos ‘plurais’ na alternância de poder entre os partido políticos ‘renovados’, na auto-organização e envolvimento das populações com questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas.”

Uma educação que forma sujeitos é aquela que se desafia a ir a além da lógica imposta pela ordem do capital, porque que não se limita à pequena política estabelecida e faz das contradições do cotidiano objeto de estudo para compreender como o mesmo está regido por leis da superestrutura e, desde essa condição, constrói um processo educacional contra-hegemônica.

2.4. A REFORMA AGRÁRIA POPULAR COMO GRANDE POLÍTICA PARA O CAMPO

Reforma Agrária Popular é um programa construído e em construção pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST¹⁴. Para se chegar a uma proposição e na definição do caráter da reforma agrária, o programa apresenta inicialmente a síntese da atual conjuntura política e econômica que está em curso que incide com mais veemência nos segmentos mais pauperizados da nossa sociedade e de modo especial junto aos camponeses. Nessa trajetória realiza uma análise criteriosa do processo do desenvolvimento do capitalismo no campo, as mudanças estruturais que ocorreram na forma de apropriação e uso da terra, no processo de produção, no emprego e renda assim como analisa a questão das classes sociais e as contradições do modelo de produção em relação aos interesses da sociedade (MST, 2013, p. 9-20). No segundo momento faz apontamentos claros sobre a natureza da luta pela reforma agrária no contexto histórico brasileiro e aponta os desafios atuais de luta. (MST, 2013, p. 21-34).

O Programa é resultante de um esforço coletivo de análise e alicerçado no referencial materialista histórico. Logo o programa é fruto de um processo de análise que parte da síntese do conjunto das determinações concretas da sociedade, aponta caminhos e propostas de luta por reforma agrária para este momento histórico, com a clareza das condições objetivas e subjetivas, com análise concreta e real da correlação de forças do momento sem, contudo,

¹⁴ Trata-se do programa agrário do MST, elaborado a partir de um intenso debate com o conjunto dos sujeitos organizados no Movimento. O processo de elaboração do referido programa teve início mais sistemático em 2011 e culminou em fevereiro de 2014 no VI Congresso Nacional do Movimento onde foi aprovada uma síntese que apontou como proposta para o momento atual de luta o Programa da Reforma Agrária Popular. (MST, 2013, p.5).

perder a dimensão e a ousadia histórica, a visão de totalidade da luta social e política e se coloca na perspectiva de elaborar, organizar e lutar por uma sociedade igualitária.

Em síntese, podemos dizer que o programa parte da seguinte visão: o capitalismo em sua fase atual impôs ao campo o agronegócio como modelo de desenvolvimento a ser seguido. Entretanto, esse modelo se gestou da aliança do latifúndio com o capital financeiro, das empresas oligopolizadas e empresas de comunicação de massa. A junção desses segmentos representa “[...] uma nova fase da modernização conservadora iniciada na década de 1960” (MST, 2013, p.10). Todavia essa união provocou inúmeras consequências tais como: aumento da concentração da terra e da riqueza; destruição acelerada dos bens da natureza; adoecimento pela contaminação dos alimentos; aumento dos preços dos alimentos; tem por base a agricultura como um negócio no mercado internacional.

Apesar destes problemas a questão a ser entendida é que esse modelo continua sendo bem aceito, porque as propagandas difundidas nos aparelhos de comunicação ainda exercer um poder sobre o imaginário social. Isso se explica por ser, o agronegócio, também, “uma parceria ideológica de classe entre grandes proprietários de terra e os empresários dos meios de comunicação da burguesia” (MST, 2013, p. 15), propagandeado como único modelo viável, mas, principalmente porque ele se coloca no bojo do sistema capitalista mundialmente hegemônico com todos os seus valores econômicos e morais. No entanto, existem segmentos da sociedade civil que clama por alimentos saudáveis a um preço acessível.

O Programa Agrário se contrapõe a esse modelo hegemônico, pois visa acumular forças na luta pela terra e na terra através das ocupações, dos acampamentos e assentamentos. Propõe a democratização da terra e uma nova prática produtiva baseada na Agroecologia e numa nova forma de relacionamento com a terra e com os bens da natureza tratando-os como bens comuns e não mais como mercadorias. Trata-se de uma nova postura diante da tarefa de produzir alimentos, e inclusive uma nova cultura alimentar que se baseia no debate da soberania dos povos. Afirma a cooperação entre as famílias assentadas e acampadas em suas diferentes formas e dimensões. São novos desafios para organização dos assentamentos tanto na produção quanto na organização da vida social.

Implica um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que se fundamenta numa nova relação de coprodução homem e natureza, na diversificação produtiva capaz de revigorar e promover a biodiversidade e em uma nova compreensão política do convívio e do aproveitamento social da natureza (MST, 2014, p. 204).

Para o MST o assentamento é um espaço de produção e reprodução da vida, espaço de resistência e acúmulo de forças políticas e experiências que para o fortalecimento da luta do conjunto da classe trabalhadora por sua emancipação. Tal concepção difere radicalmente do entendido do INCRA acerca do que seja um assentamento “[...] um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si”¹⁵.

Por este viés já fica claro e instalado o conflito e as disputas que perpassam a história e a vida cotidiana dos assentamentos. Essa disputa está consubstanciada nos projetos de vida dos sujeitos e dos coletivos que termina por dificultar as negociações com o Estado. A gênese desses conflitos se inicia no momento de se definir a forma de corte e distribuição da terra, uma vez que o INCRA age de acordo com a lógica da propriedade privada, individual e isolada; enfim trata-se, de um conflito que perpassa também na condução de todas as políticas públicas que são resultados da luta constante das famílias como infraestrutura, saúde, educação, crédito etc.

Mesmo que nem todas as pessoas assentadas tenham clareza, o fato é que o conflito entre dois projetos de campo e de sociedade, de um lado, a lógica do capital, e, de outro, a lógica da agricultura camponesa. Esse conflito entre estes projetos estão presentes no Estado e na sociedade civil e que no âmbito local inevitavelmente acaba envolvendo nos sujeitos e novas situações, tornando a realidade cada vez mais complexa e por isso mais difícil de ser interpretada e transformada.

O Programa da Reforma Agrária Popular se insere na perspectiva da luta constante contra o esmagamento e a cooptação (FERNANDES apud PIZZETA, 2015), pela afirmação do campesinato e da agricultura camponesa como um modo de produção e de vida, pelo desafio da construção de um projeto de campo que seja coerente e orgânico da classe trabalhadora, e por isso ele afirma que esse programa só se realizará através de um amplo processo de aliança com a classe trabalhadora e com um rigoroso processo organizativo e de luta em nível local e geral.

Para se afirmar como grande política, o Programa deve ser compreendido e vivenciado de forma a superar-se, de ir além de si mesmo, com essa consciência de que ele tem o limite do seu tempo histórico.

Sem dúvida alguma a correlação de forças políticas é desfavorável. Todavia, é possível se supor que essa correlação desfavorável tem como uma de suas causas a ausência de propostas efetivas por parte dos setores populares progressistas no

¹⁵ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>, sem data de postagem. Acesso em: 12 jul. 2015.

campo que avancem além da proposta de reforma agrária popular (CARVALHO, 2014, p. 28).

Em 2014 o MST de Rondônia organizou várias atividades de estudo e debates nos acampamentos e assentamentos com objetivo de aprofundar a compreensão sobre o significado e o papel dos assentamentos na Reforma Agrária Popular. A partir destas atividades foram produzidos alguns relatórios e um destes foi objeto de estudo no GT-PPP. Percebeu-se neste relatório algumas ideias que reforçam o sentido que deve ser considerado na construção do processo pedagógico da Escola.

A primeira ideia exposta no relatório enfatiza que “lutar por reforma agrária popular significa lutar para que as famílias assentadas se viabilizem cultural e economicamente e não abram mão de suas terras” (MST, relatório digitalizado, 2014).

A segunda ideia destaca que

[...] para resistir e continuar morando nos assentamentos é necessário fazer a disputa com o capital pela escola, porque ela é um dos espaços de formação da consciência dos sujeitos que vivem no assentamento; pelas agroindústrias, no sentido de gerar trabalho e agregar valor aos produtos; pelo modelo de produção/matriz produtiva colocando a agroecologia como base da produção agrícola; pelo mercado com alimentos saudáveis. Disputar inclusive o entendimento sobre o significado e o sentido do que se chama ‘melhores condições de vida no campo’, em contraponto ao capital que o entende como maior capacidade de consumir. Melhores condições é ter vida saudável, tranquilidade, cultura e lazer. Significa reelaborar o sentido da posse da terra (MST, relatório digitalizado, 2014).

As ideias expostas nestes debates, a nosso ver, reafirmam o que fala Horácio Martins de Carvalho: “Não é em demasia repetir que a racionalidade ou a lógica de produção camponesa é contrária, e na maior parte das vezes antagônica, à racionalidade capitalista de produção.” (CARVALHO, 2014, p. 37).

2.5.O PROJETO EDUCACIONAL DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

Partindo de um conceito ampliado de educação vale destacar que:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais de educação.” (PARACELSO apud MÉSZÁROS, 2005).

Neste sentido podemos afirmar que o Programa da Reforma Agrária Popular é, em seu conjunto, um projeto educacional contra-hegemônico. Primeiro por ser resultado de um longo processo de formação e de tomada de consciência sobre a realidade; em segundo, por propor ações e situações organizativas concretas e imediatas para mudança nas condições objetivas de vida das coletividades envolvidas; em terceiro, porque as propostas nele contidas, ao se objetivarem como fruto de luta coletiva, se coloca como mediação¹⁶ contribuindo para a elevação da consciência coletiva dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, para a alteração da correlação de forças sociais em favor da classe trabalhadora; por último o Programa já traz em si uma leitura de seu caráter limitado pelas condições históricas dadas e a necessidade de construção subjetiva de um novo contexto em que possa ir além dele mesmo.

Para compreender o que propõe o programa em sua totalidade torna-se necessário o domínio dos fundamentos de alguns conceitos que não podem ser compreendidos de imediato pelo senso comum (ex: classe social, capital, hegemonia, cooperação, relação de forças, etc.) da sociedade em geral, e exige que se repense e se reelabore o sentido prático de alguns conceitos já incorporados no senso comum (ex: luta, meio ambiente, natureza, mercado, capitalismo, realidade). Para melhor apreensão dos fundamentos do programa, torna-se imprescindível o envolvimento e inserção em processos coletivos concretos de construção de contra-hegemonia.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

¹⁶ No sentido proposto por Paulo Freire: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (Freire, 2002, p. 69). Também por Mézáros: “[...] os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra” (MÉSZÁROS, 2005, p. 77. Grifos do autor).

Sem o domínio de alguns conceitos e sem uma inserção social corre-se o risco de interpretar o Programa como uma proposta reformista ou como um ideal impossível de ser alcançado, uma vez que o Estado hegemônico pelo capital não fará a reforma agrária ou no máximo corre-se o risco de dogmatizar alguns conceitos nele contidos sem que se alterem as práticas e a consciência coletiva dos envolvidos. Dialogando com Gramsci, Ramos vai dizer o seguinte:

A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora (RAMOS, 2004, p.50).

O Programa, como resultado de uma ação coletiva consciente, propõe como desafio a formação permanente das famílias na busca da elevação das condições materiais e da consciência do maior número de pessoas. Para que essa elevação se efetive torna-se necessário uma prática organizativa que supere a fragmentação alicerçada pela propriedade privada da terra e dos instrumentos de trabalho e se estende as políticas públicas que chegam aos assentamentos de forma pontual e setORIZADA e que fragmentam a realidade. Logo, uma prática organizativa que contemple o assentamento, o acampamento, as relações sociais e as relações de produção como uma totalidade.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se elava uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47).

A Reforma Agrária Popular exige uma estrutura organizativa e uma organicidade (movimento) que se faz localmente, mas em conexão com a luta em geral que contemple as questões econômicas, sociais e políticas da classe. Isso não se faz sem um movimento educacional permanente e uma prática organizativa que envolva o a comunidade local como uma totalidade. Neste sentido, construir a Reforma Agrária Popular urge a necessidade de um processo de formação que prepare os sujeitos para disputar os rumos da sociedade e da política, para auto-organização e resistência na terra. Haja vista que,

O ser humano a ser formado em nosso tempo precisa aprender que existem alternativas e que o capitalismo é uma forma histórica (não imutável) de sociedade, e o desenho das transformações será de sua autoria. Sem idealismos, é necessário trabalhar no limite das condições objetivas de cada lugar, de cada grupo, potencializando a explicitação das contradições que ocorrem hoje pela exacerbação insana do modo de vida capitalista e as reações que isso provoca. E tendo presente hoje também, a essencialidade das relações entre ser humano e natureza (CALDART, 2014, p. 157).

Então se pode afirmar que o projeto educacional da Reforma Agrária Popular está vinculado a um posicionamento crítico, pois visa revelar as contradições sociais e os diferentes projetos de sociedade, numa clara proposição de que a libertação dos trabalhadores só poderá ser obra dos próprios trabalhadores, como afirma o marxismo ao apontar para a urgente formação de sujeitos conscientes de seu condicionamento e de suas possibilidades históricas.

2.6. A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO EDUCATIVO: PRINCÍPIO BÁSICO DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência[...]Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS 2009, p. 24).

Iniciamos este texto com este epígrafe porque estas poucas palavras de Marx e Engels dão o rumo e a perspectiva do que queremos discutir neste item. O ser humano em todas as suas dimensões é produto do trabalho. Esse entendimento é fundamental para se compreender como no modo de produção capitalista, o capital se sobrepõe ao trabalho, apropriando-se da força de trabalho e do produto. Tal relação foi analisada por Marx no livro I, volume primeiro, de O Capital: “O processo de acumulação do capital”, especialmente no texto sobre “a mercadoria”, onde o autor explicita o que significa esse complexo processo de “fetichismo da mercadoria” que parece ganhar vida própria, um processo que coisifica o trabalhador e personifica a mercadoria. Constitui-se como um grande desafio compreender como se

produziu e como se apresenta a principal contradição do modo de produção capitalista – a contradição capital-trabalho (MARX, 2012).

Tomamos como referencia teórica Marx e Engels para refletir sobre o vínculo trabalho e educação partindo da “[...] premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24), ou seja, essa “premissa materialista histórica” de que o ser humano é produto do trabalho e de sua própria ação no mundo. Do ponto de vista desse pressuposto para pensar o ser humano e todos os processos econômicos e sociais, parece impossível haver qualquer proposta educativa desvinculada do trabalho tanto no sentido ontológico quanto no sentido concreto em que o trabalho se realiza no momento histórico - espaço e tempo em questão quanto teleológico.

Encontramos nos pedagogos russos Pistrak (2000) e Shulgin (2013) um debate fundamental sobre o vínculo educação e trabalho. Guardadas as especificidades entre o momento histórico no qual eles estavam discutindo essa questão e o que estamos discutindo hoje, podemos extrair da teoria e da prática destes autores princípios que podem servir como uma bússola para orientar na atualidade a caminhada educativa rumo a uma educação transformadora – seja por dentro da escola ou fora dela, em processos formativos extraescolares como tem feito muitas organizações dos trabalhadores. O que a princípio já se constitui como uma primeira referência nestes dois autores é o fato de que ambos ousaram analisar o processo no calor das batalhas nas quais eram, eles também, sujeitos ativos e o fizeram de forma crítica.

Há três categorias fundamentais da pedagogia socialista, referenciais para a caminhada atual de construção de processos educacionais libertadores: *autogestão* (também tem o sentido de autodireção), *atualidade* (também tem sentido de contemporâneo) e *trabalho* (SHULGIN, 2013, p. 21).

O trabalho aparece na teoria e na prática da pedagogia socialista, segundo estes autores, como *objeto* da educação, como *método* e como *fundamento*. O fato é que o ser humano trabalha e pelo trabalho produz-se a si mesmo, seus instrumentos e todas as coisas, por isso deve ser objeto de estudo e análise e deve ser meio a ser transformado para que se transforme o ser social. Nisto consiste o trabalho como princípio educativo, seja ele o trabalho socialmente útil, assim justificado por Pistrak (2000, p. 33).

Como tem por exigência ser *socialmente útil*, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como *continuidade deste meio* e não como uma ‘preparação para este meio’; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições,

lutas e desafios. Daí a insistência dos autores em dizer que as crianças, na comuna, não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo, naquele momento, *sua grande vida*.

Ou seja, trabalho socialmente necessário como definiu Shulgin (2013, p. 89).

Antes de tudo [o trabalho socialmente necessário] é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é um tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagogicamente prejudicial. E, neste caso, este tipo de trabalho não deve entrar nesta categoria.

A partir destas três categorias (autogestão, atualidade e trabalho), os autores direcionam, para a construção de processos educacionais que levem os sujeitos a conhecer e reconhecer que a principal contradição da sociedade capitalista é a contradição entre capital e trabalho: “O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho” (MARX, 2013, p. 786); que ponha às claras a atualidade da luta entre esses dois polos e assuma o trabalho como princípio educativo desde a perspectiva do trabalho, ou seja, do interesse da classe trabalhadora. O que discutiram e propuseram foi uma educação que se preocupava e se ocupava da *atualidade histórica*, que tomava *posição* de classe e se *colocava a serviço de construir* uma educação libertadora. A partir destas categorias os autores estudavam sobre politecnia (politecnismo, como diz Shulgin) e escola única do trabalho. Segundo Shulgin (2013, p.42-171).

Perguntam sobre a escola do trabalho? Ótimo. Esta é uma escola que cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda dos dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta é Escola Politécnica Operária.
[...]

A escola não pode destruir, extinguir as classes, também não pode mudar drasticamente a economia, mas deve se envolver com tudo isso e, juntamente com outros órgãos do partido e do poder soviético, deve tentar mudar isso.

Ter compreensão histórica, tomar posição e colocar-se a serviço de uma educação transformadora da realidade atual brasileira de acordo com as necessidades da classe trabalhadora pressupõe fundamentalmente revelar o caráter de classe da educação e da escola; vincular-se permanentemente com a atualidade, trazendo para o processo pedagógico o real com suas contradições.

Ao que nos parece, essa não é uma questão difícil de ser entendida pelos camponeses, desde que se tenham educadores e educadoras “lutadores e construtores (portanto, militantes)” (FREITAS, 2013, p. 27). Em uma reunião com lideranças sobre educação do campo quando se conversava sobre o livro didático e seus limites um camponês assentado disse o seguinte: “nenhum livro didático dará conta de trazer a realidade, o professor tem que *atualizar* o livro didático”. Para o camponês atualizar estar no sentido de contextualizar e não de adaptar.

Independente das polêmicas entre Shulgin e Pistrak em definir o que seria educação politécnica para aquele momento histórico que estavam vivendo (anos 1920, pós-revolução imbuídos na construção do socialismo na URSS), o que é fundamental para nossa compreensão é o fato de ambos afirmarem a politecnicidade (que Shulgin chama de politecnismo) como uma forma de educação que toma o trabalho como princípio educativo. O politecnismo é uma forma de organizar o processo educativo com vistas a superar as dicotomias entre campo e cidade, entre trabalho manual e intelectual e entre as diferentes profissões, porque se vincula diretamente com o processo produtivo em geral e em particular a partir de sua forma mais avançada tecnicamente e porque não se vincula a um único tipo de trabalho, mas a partir do trabalho organizado e socialmente necessário.

Uma pessoa educada no politecnismo, não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais *largo*. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a *criatividade*. (SHULGIN, 2013, p.171. grifos do autor).

Os camponeses que já conquistaram suas terras e aqueles que se juntam a outros em luta para permanecerem produzindo no campo, conquistaram certa margem de autonomia, mesmo que condicionada pela lógica hegemônica do modo de produção capitalista. Essa autonomia lhes permite construir instrumentos de mediação, como diz Horácio Martins de Carvalho, no sentido de afirmarem-se “como classe social” ou como “um modo de produção” capaz de enfrentar a lógica hegemônica.

Nos conflitos sociais no campo onde predominam os conflitos pela terra já é possível se perceber que os camponeses se afirmam como classe social ou, mesmo sem dizer, defendem o campesinato como modo de produção ao reproduzirem político-ideologicamente a assertiva de se constituírem como um modo de viver e de produzir diferente do modo de produção capitalista (CARVALHO, 2014, p. 19).

Neste sentido é fundamental que as escolas do campo, em especial dos assentamentos, levem em conta o princípio da politecnicidade, pois ela possibilita dominar conhecimentos diversos e a capacitação para executar diferentes tarefas, pois para se lançarem nesse desafio os

camponeses precisam dominar conhecimentos em diferentes áreas da Agronomia, da Economia e da Política (solos, plantas, comércio, administração, saúde humana, saúde dos animais, políticas públicas para o campo, etc.) além de compreender o lugar do campo e do campesinato no processo produtivo, na economia e na política em geral e assim estarem mais preparados para se inserem na luta geral da classe trabalhadora.

A escola e nós mesmos, pais e mães, não estamos preparando nossos filhos e filhas para serem trabalhadores camponeses autônomos, donos do seu próprio negócio, saber planejar e administrar nossas propriedades. Estamos preparando eles para trabalharem empregados. (GT, 2015).

Entre o convencimento teórico da centralidade do trabalho no processo educativo e uma prática que leve a uma educação libertadora a partir do trabalho temos um longo caminho a percorrer, no caso brasileiro, em primeiro lugar porque, como destacam Frigotto e Ciavatta (2004) na introdução do livro “Ensino médio: ciência, cultura e trabalho”, existem alguns aspectos da cultura educacional brasileira que devem ser levados em conta nos estudos e nas práticas comprometidos com uma educação libertadora – estes aspectos se constituem como limitantes:

Primeiro a dificuldade de lidar com o trabalho no seu sentido formativo criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano que supere as relações de exploração e geração de pobreza em que a população brasileira se debate; segunda, a intervenção externa, se não direta e brutal como no tempo da colônia, mas consentida e associada, permanente e insidiosa por meio de recurso e de ideologias que interferem nos possíveis processos autônomos de melhoria dos rumos da educação pública (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 13-14).

Em segundo lugar, é preciso considerar que o capital, embora revele que tem o trabalho como centralidade para o seu processo educativo, “[...] o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador” (RAMOS, 2004, p. 42). A apologia do ideário neoliberal na educação a um mundo que acredita que venceu o trabalho “pesado” da era fordista esconde o fato real de que cada vez mais o trabalho se torna desregulamentado e o trabalhador expropriado dos resultados de seu trabalho. E mesmo quando este ideário afirma que a escola deve educar para o mundo do trabalho, procura naturalizar o mundo e as relações de trabalho, ocultando que as relações sociais foram/são historicamente construídas, relações que podem deixar de ser o que são por meio de processo dialético no qual a consciência de classe dos trabalhadores onde tem papel fundamental.

A centralidade do trabalho assalariado está sendo contestada nas novas formas de exploração da massa trabalhadora pela desregulamentação das relações de trabalho por meio das formas precarizadas ou terceirizadas, ou ressignificadas por novas formas de cooperativismo e economia popular e solidária. Mas o trabalho como

atividade fundamental de produção de conhecimentos, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano, continua presente como sempre esteve na história da humanidade. É uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 17-18).

Portanto é tarefa militante formar coletivos de educadores e de escolas sempre atentos às novas formas que o capital vem utilizado para formar trabalhadores capazes de responder suas demandas.

Nesse contexto, se não é possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a vida... Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo – mas seria fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, p. 39).

O que nos parece fundamental, enquanto compreensão para organização de processos pedagógicos numa perspectiva da educação como direito e do trabalho como princípio educativo e como prática emancipatória, é que o trabalho deve ser tomado tanto no seu sentido ontológico quanto no seu sentido concreto a partir do polo do trabalho e não do capital. Ter a clareza e o cuidado necessário para não cair nem no sentido utilitarista do trabalho como necessidade imediata, nem na generalização abstrata pós-moderna que impede a compreensão das contradições entre capital e trabalho tão presentes hoje como sempre esteve no capitalismo. Organizar processos educacionais que auxiliem na apreensão das questões que afetam hoje a classe trabalhadora, preparando para uma visão unitária do mundo e para a luta da classe enquanto sujeito coletivo.

2.7. CATEGORIAS EDUCACIONAIS CONSTRUÍDAS DESDE AS LUTAS DOS POVOS DO CAMPO

Na histórica luta dos povos do campo, para além do processo formativo das lutas em si, sempre houve processos intencionais de formação dos sujeitos participantes. Alguns traços específicos da materialidade da luta dos camponeses influenciaram decisivamente na construção desse processo formativo. Um aspecto importante é que a luta camponesa é

realizada pela família (CALDART, 2004) e pela comunidade. Ou seja, estão juntos na mesma luta os sujeitos nas mais diferentes idades e gênero e trazem reivindicações, olhares, posições e disposições diferentes. Outro aspecto fundamental é que o lugar no qual se luta e reivindica mais ao mesmo tempo é o espaço morada, da produção econômica, das trocas simbólicas e dos aprendizados. Esses dois fatores conferem ao processo formativo uma qualidade diferente da luta dos assalariados urbanos ou rurais, onde a luta é feita pelo sujeito homem, ou mulher, adulto empregado/funcionário, os demais membros da família ou da comunidade podem ser solidários aos que lutam, mas daí a serem membros efetivos daquela luta há uma grande diferença. Isso confere ao processo formativo dos camponeses certa autonomia. Talvez por isso os movimentos camponeses sejam repreendidos com tanta violência pelo poder hegemônico por ações que aparentemente não representam nenhuma ameaça à ordem estabelecida.

Podemos ver que, desde as ligas camponesas, essa certa autonomia, mesmo que limitada, possibilita que outros sujeitos possam se somar no processo de apoio, participação e formação do campesinato. “[...] no trabalho de conscientização e politização camponesa, participaram cantadores e violeiros; estudante de (sic) Direito, [...]; grupos de teatro estudantil, entretendo e educando politicamente a família do camponês etc.” (MORAIS, 2002, p. 25). Podendo com esse fato potencializar a luta na direção da unificação do campesinato com o conjunto da classe trabalhadora ou podem se constituir em um dificultador dessa unificação.

Pedagogia do Movimento e Educação do Campo são conceitos construídos a partir dos movimentos de trabalhadores que se fizeram nos últimos trinta anos, espaço onde também se explicitou, e se ousou compreender, o sentido prático as contradições que entre agronegócio e agricultura camponesa para a organização dos processos pedagógicos.

Pode-se sugerir, então, que no âmbito das tecnologias de produção agropecuária e florestal, entre outras, dois modelos tecnológicos se confrontam de tal maneira antagônica que a concepção de um nega a do outro: artificialização e industrialização da agricultura e agricultura agroecológica.

[...]

Portanto, a formação de camponeses deve assumir plenamente uma postura favorável à luta contra a hegemonia do capital no campo, o que implicaria na proposição estratégica de outra formação econômica e social para o país. (CARVALHO, 2014, p. 33-38).

Trata-se, portanto, de compreender o sentido das contradições do desenvolvimento capitalista e das lutas cotidianas destes dois projetos e duas lógicas, distintas e antagônicas, de

construção do campo brasileiro e como estas lógicas disputam os projetos das escolas e o processo educativo do e no campo.

[...] as escolas públicas e a educação ambiental, por meio de projetos empresariais, são utilizadas como espaço e instrumento de difusão da nova sociabilidade da classe dominante brasileira, enquanto os professores, entendidos como intelectuais tradicionais, vêm sendo assimilados ao projeto societário hegemônico. (LAMOSA, 2014, p. 536).

Além do tema ambiental outros temas (agroecologia, cidadania) bandeiras de lutas históricas dos trabalhadores, tem sido apropriados por organismos de governos, empresas e até ONGs como meio para atuação empresarial nas escolas e nas comunidades neste mesmo sentido exposto por Lamosa. Faz-se urgente a tomada de consciência por parte dos trabalhadores em educação e lideranças das comunidades, que também são em muitos casos assimiladas para dentro destas propostas com vistas a apropriem de um referencial teórico e de luta que contribua para a superação do senso comum de uma visão ingênua que sustenta a crença numa educação desinteressada, sem ideologia dentro da sociedade capitalista.

2.7.1. Pedagogia do Movimento

Avançar nossa pedagogia construir é bem mais que querer, educando pra sociedade que implantaremos ao amanhecer.

Zé Pinto. “Nova forma de aprendizado” Boletim da Educação do MST (1993, p. 2).

O MST nos seus mais de trinta anos de luta foi construindo, refletindo e elaborando sobre sua prática educativa, fazendo sempre esforço de olhar para os processos escolares e não escolar de educação/formação dos sujeitos que constroem o Movimento.

O MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra, e que, no dia a dia, educa as pessoas que fazem parte dele e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes (CALDART, 2012, p. 546).

A Pedagogia do Movimento vem sendo construída na prática e teoria tendo como referência três eixos norteadores: A pedagogia socialista, a pedagogia do oprimido e a experiência do próprio Movimento (CALDART, 2015).

Começamos a buscar no jeito de nossa organização e na forma do MST educar os Sem Terra, elementos para compor uma pedagogia que pudesse dar conta das finalidades educativas discutidas pelo Movimento para escolas vinculadas à sua luta, ao seu projeto. Aos poucos foi ficando mais clara a articulação entre o sentido amplo de educação que se forja nas lutas do MST e a forma educativa escolar.

[...]

No percurso fomos coletivamente entendendo e formulando melhor a compreensão de que a tarefa de ocupação da escola pelo MST precisa ser intencionalizada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora, o que quer dizer, ancorar seu trabalho de educação em um projeto formativo que vise à construção do projeto histórico dessa classe. Em nossas práticas esse processo/desafio tem sido identificado como implementação da “pedagogia do MST”, ou mais amplamente, da *Pedagogia do Movimento*, que não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente teórica da pedagogia, mas sim como um jeito de trabalhar com diferentes práticas e teorias de educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, necessidades formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção, igualmente históricas, em movimento. (CALDART, 2015, p. 25).

A Pedagogia do Movimento afirma o trabalho como princípio educativo (tanto em seu sentido genérico quanto no sentido estrito da produção imediata) e como matrizes da formação humana: o trabalho (no sentido estrito, imediato da produção da vida), a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Entendendo todas essas matrizes como “[...] diferentes expressões do trabalho ou da atividade humana criadora” (CALDART, 2015, p. 31). Portanto reafirmando o que já dissemos no item anterior, o trabalho como categoria central no processo de educação do ser humano, porém, neste caso tomado desde o polo do trabalho e da classe trabalhadora.

2.7.2. Educação do campo

A educação do campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado. (Reafirma em nosso tempo que não deve ser o estado o educador do povo) (CALDART, 2012, p. 262. Grifos da autora).

Educação do Campo é um conceito que surge no final dos anos 1990 “[...] protagonizado pelos trabalhadores rurais do campo e suas organizações que visa incidir sobre

a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p.257). Através da Articulação Por Uma Educação do Campo que se constituiu a nível nacional e em muitos estados e municípios os Movimentos Sociais e organizações do campo buscam unificar lutas e práticas. Participam deste processo de articulação educadoras e educadores militantes das causas dos povos do campo, das águas e da floresta que atuam nas escolas do campo, nas universidades e em diferentes organizações.

O conceito surge do debate e do confronto das lógicas de pensar, projetar e construir o campo dentro do contexto brasileiro, onde estão claramente em disputa dois projetos de campo: o projeto da agricultura camponesa e o do agronegócio. Embora o momento atual seja de hegemonia do agronegócio, este modelo vem demonstrando suas profundas contradições: uso predatório da terra e de todos os recursos naturais, destruição da biodiversidade, expulsão e destruição dos povos do campo e de toda a riqueza cultural destes povos, alto uso de agrotóxicos que a tudo e a todos contamina. Por outro lado, a agricultura camponesa continua produzindo mais de setenta por cento dos alimentos básicos da mesa dos brasileiros (IBGE, 2010); os camponeses e camponesas têm se organizado através de diferentes organizações locais, nacionais e internacionais para continuarem resistindo e produzindo; muitos grupos têm buscado a agroecologia como forma de produzir e neste aspecto se tem construído ricas experiências.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo de 2002 (BRASIL, 2002); o Decreto nº 7.352/2010 que institui a política nacional de educação do campo (BRASIL, 2010); a Lei 12.960/ 2013 (BRASIL, 2013) bem como a portaria do MEC nº391 de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) que estabelecem sobre normas e procedimentos necessários de consulta às comunidades para decidir pelo fechamento ou não de escolas do campo são conquistas institucionais desta luta travada por este importante processo de mobilização incentivado pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e pelos Movimentos que dela participam. É o resultado da luta coletiva e do que foi possível na correlação de forças deste período.

Estas conquistas no campo institucional não têm representado avanços na escola em geral, o que assistimos na realidade, é apenas uma nova roupagem em nível de discurso, mas com velhas práticas que fortalecem o projeto hegemônico do capital. A efetivação destas políticas de forma coerente com suas origens e raízes só poderão acontecer, e tem acontecido em muitos lugares, a partir da atuação de educadores e educadoras militantes, organizados em

coletivos, que fazem opções conscientes nesse processo que é de luta, de conflitos e de construção cotidiana.

As tensões sobre configurar a Educação o Campo na agenda da ordem ou da contra ordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica do mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. (CALDART, 2012, p. 260).

Neste sentido, podemos afirmar que assumir educação do campo na sua origem é se comprometer com uma posição política de enfrentamento ao agronegócio e ao capital no campo, é assumir a proposta de ampliação do um currículo e uma prática que situem a escola como parte de uma totalidade, da sociedade e da vida do e no campo.

Uma escola do campo comprometida com os princípios da Pedagogia do Movimento e pelos objetivos e embates que fundaram a Educação do Campo, só pode ser construída por dentro de uma luta maior por mudanças na sociedade em geral. Quanto a isso, temos um longo caminho a percorrer na formação dos educadores/as e na construção da participação real da comunidade na escola uma vez que a maior parte destes (educadores/as e comunidade) se encontra mergulhados nesta sociedade de forma acrítica e confusa, acreditando resolver ora pelo mercado ora através das forças repressoras do Estado e pela moral religiosa os conflitos que vivenciam.

Só poderá ter a ousadia de atualizar seu currículo na perspectiva do trabalho aquela escola que tenha à sua frente, na condução do processo, um coletivo de educadores (não apenas professores) que tenha clareza do horizonte (aonde se quer chegar), que tenha clareza da luta de classes e suas contradições atuais e tenha posição firme em favor da classe trabalhadora. Sem isso o Projeto Político Pedagógico, por mais bem elaborado que seja não passará de letra morta.

3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PPP COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS – DESAFIOS DA ELABORAÇÃO COLETIVA

*Ninguém educa ninguém
Ninguém se educa sozinho
As pessoas se educam entre si
Descobrimo esse novo caminho.*

Zé Pinto. “Nova forma de aprendizado” Boletim da Educação do MST (1993, p. 2).

Descobrir coletivamente o caminho de construção e reconstrução da escola tem sido o grande desafio para os educadores e educadoras militantes sociais que não se contentam em serem apenas repassadores de conteúdo e não aceitam que a escola continue implementando uma política educacional que falseia a realidade, que não corresponde às expectativas dos sujeitos que dela participam. Desafio para homens e mulheres trabalhadoras que ainda se apaixonam pelo ato de educar e sonham em construir uma escola que olhe para as diferentes dimensões da vida e ajude na formação de seres humanos críticos.

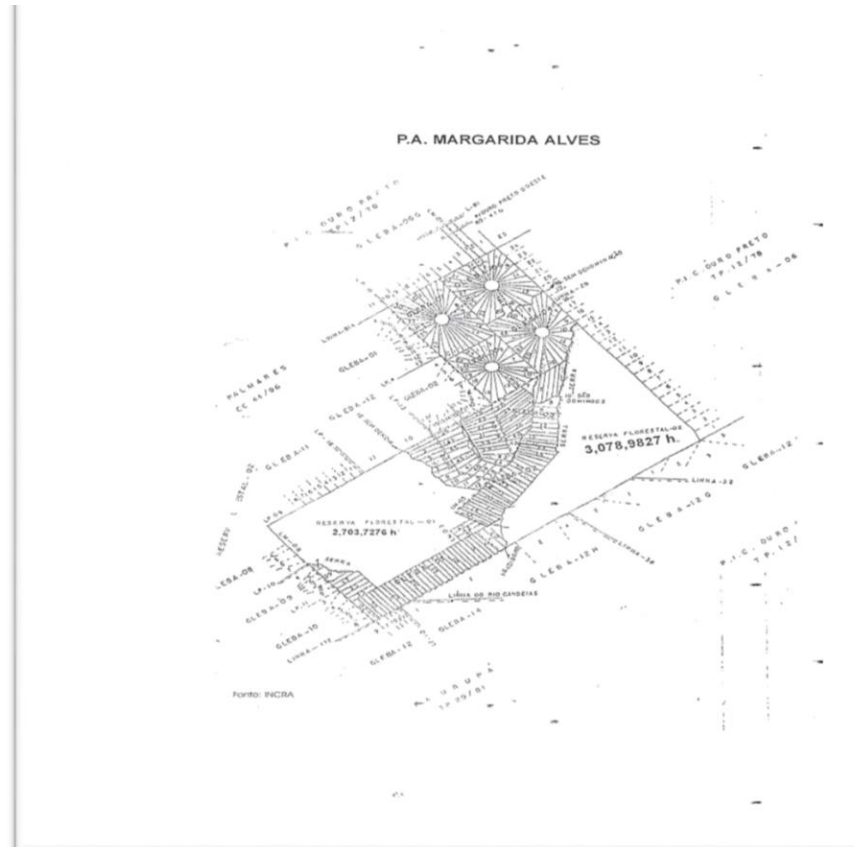
Dizer que o PPP de uma escola deve ser construído pela comunidade escolar não é o mesmo que viver as tensões e as alegrias desta construção, onde os sujeitos e a realidade são concretos, onde os consensos devem ser buscados sem, contudo, esconder as contradições. Onde cada um deve ser motivado a sair do seu lugar de conforto e se lançar num universo que exige estudar, pensar, elaborar e muitas vezes abrir mão de suas próprias ideias e se deixar educar coletivamente.

3.1. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO – O ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES E A ESCOLA ANTÔNIO CARLOS

A forma como se organizou o assentamento desde o início, inclusive para o parcelamento da terra conquistada reflete no potencial organizativo que o Assentamento Margarida Alves representa na luta dos trabalhadores sem Terra em Rondônia e no Brasil. O Assentamento foi parcelado em 258 lotes em sete glebas, sendo que três glebas foram parceladas em o “quadrado burro”, a forma tradicional. As demais glebas foram divididas em

forma de “raio de bicicleta” com núcleos de moradia, ou seja, todos os lotes iniciam-se na “área social” onde são construídas as estruturas coletivas. As moradias circundam a área social.

Figura 2 – Croqui do Assentamento Margarida Alves



Fonte: INCRA, 1997.

As definições, tanto sobre a forma de repartição da terra quanto aos moradores que ocupariam cada gleba e cada lote, foram tomadas pelas próprias famílias em conjunto com a Coordenação do MST sendo que as definições se basearam nos laços afetivos e nas afinidades entre as famílias. É importante ressaltar que o parcelamento em forma de raio de bicicleta recebeu maior incentivo por parte lideranças do MST, devido a que, neste formato, as famílias teriam as moradias nucleadas (próximas umas às outras) e assim facilitaria o processo de continuidade da organização e de luta das famílias, possibilitando uso coletivo de estruturas e espaços de lazer e o uso mais racional dos recursos naturais existentes. O número de famílias

por gleba varia de 24 a 49, de acordo com a quantidade de lotes/parcelas contidos em cada gleba¹⁷.

A principal organização de representação legal e de luta dos assentados passou a ser a partir do ano de 2004 a Cooperativa Mista Extrativista Agricultura Familiar Ecologismo e Prestação de Serviço – COOMEAFES. Devido aos projetos econômico e social e de articulação orgânica que começou a elaborar, nos níveis estadual e regional, essa cooperativa passou, a partir do ano de 2014, a ter base regional, incorporando também os assentamentos Padre Ezequiel e Palmares. Atualmente a cooperativa tem 214 famílias no quadro social.

Quanto à Escola Antônio Carlos vale ressaltar que ela tem uma longa história. Ela foi criada no ano de 1978, pelo decreto 898/78 e instalada no Km 28 da rodovia 470 em uma comunidade próxima a área da fazenda ANINGA. Depois da ocupação, as famílias se organizaram e passaram a reivindicar uma escola no acampamento. Os acampados organizaram o espaço onde passou a funcionar com uma sala anexa à Escola Antonio Carlos. A estrutura escolar na época do acampamento era um barracão subdividido em salas de aulas organizadas pelas próprias famílias e os professores eram indicados pelo acampamento.

Nos acampamentos do MST um dos primeiros espaços coletivos construídos é o “barracão da assembleia”, é um espaço de fundamental importância para encontros políticos e culturais e é também onde as crianças se reúnem para brincar. E, em muitos casos, o barracão é onde acontece os primeiros dias da escola, esse foi o caso do Acampamento Margarida Alves

¹⁷ Esta forma de organização do assentamento foi bastante importante para a história do MST, na medida em que serviu de referência para a implantação de assentamentos em outros Estados. A teorização sobre esta forma de organização pode ser encontrada no caderno do MST e CONCRAB, *O que levar em conta para organização do assentamento. A discussão no acampamento. Caderno de cooperação Agrícola nº10. Maio de 2001*, que esclarece a diferença existente entre o núcleo de moradia e agrovila: Na agrovila todas as moradias são construídas na área social, como o próprio nome diz se constrói uma vila, muito parecido aos modelos urbanos. “Somente agora a partir de experiências desenvolvidas em Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo, o MST, está desenvolvendo uma nova forma de organização das moradias... A diferença reside no fato que nos núcleo de moradia as casas dos assentados permanecem em cima do lote, de forma que o parcelamento do assentamento permita uma aproximação das casas.” E na agrovila as moradias ficam em uma única área coletiva e os lotes da família ficam fora desta área de moradia. (CONCRAB, 2001. P.12).

Figura 3 – Barracão da assembleia do Acampamento Margarida Alves



Fonte: arquivo pessoal da Professora Elizabete

Figura 4 - Apresentação de quadrilha no acampamento



Fonte: arquivo pessoal da Professora Elizabete

No ano de 1989 depois que se dividiram as glebas, com exceção da gleba um, cada uma das demais passaram a ter seu próprio espaço escolar, sendo que a Escola Antônio Carlos foi transferida do km 28 para a Gleba quatro do assentamento. Sendo assim o assentamento

passou a ter seis escolas multisseriadas, ou seja, houve um processo de descentralização de espaço físico e de comando dos processos educativos. Para garantir a escola nas glebas foram aproveitadas algumas estruturas da antiga fazenda, como por exemplo, o curral e, onde não tinha estrutura, as próprias famílias fizeram a construção. Cada Escola tinha identidade e nome próprio, embora sendo legalmente extensão de outras escolas vizinhas.

Figura 5 - A escola da Gleba 4, 2000.



Fonte: arquivo pessoal da Professora Elizabete

No ano de 2002, a partir da política de polarização¹⁸ implementada pelo governo estadual, inicia-se, desta vez de cima para baixo, o processo de reunificação das escolas em torno da Escola Antônio Carlos na Gleba cinco, onde foi construído o prédio de alvenaria neste mesmo ano, onde continua até os dias atuais e já passou por diversas reformas e ampliação. Devido à resistência das próprias famílias, este processo de polarização foi feito aos poucos, juntando neste primeiro ano (2002) duas glebas, outra em 2004, outras mais em 2006, até a conclusão do processo em 2009.

¹⁸ Polarização foi o nome dado para a política de Estado que consistiu em construir escolas polos (centralizadas e seriadas) e fechar as escolas menores (seriadas ou multisseriadas), passando a transportar os estudantes das comunidades até essas escolas. Em alguns lugares a polarização foi feita nas cidades, em outros, foram construídas as escolas pólos no campo. Houve um movimento nacional de resistência a esse processo e muitas lutas locais, tanto que algumas escolas, inclusive multisseriadas, foram mantidas. É uma política que ainda não foi concluída, mas continua sendo aplicada e combina com a lógica de despovoamento e de esvaziamento populacional e político do campo. Esse processo de polarização combina também com a visão empresarial (FREITAS, 2014) que em todos os aspectos tem predominado na política atual de educação.

A partir dessa história podemos compreender os diferentes contextos da política educacional que se materializaram na forma de ser da Escola Antônio Carlos e os desafios para a participação das famílias no processo de construção da mesma. Enquanto estavam em acampamento, as famílias participavam diretamente e de forma decisiva nas questões internas da Escola, inclusive na definição de quem seriam os professores e na construção de infra-estruturas. Depois de constituído o assentamento e de institucionalização da Escola foi se perdendo a autonomia da comunidade sobre o processo escolar, os professores passaram a ser contratado por um processo seletivo e depois por concurso, dos quais muitos dos indicados não puderam participar por falta de formação adequada exigida e outros porque fizeram outras opções de atuação.¹⁹

Figura 6 – A Escola atual



Fonte: Marcel Eméric Bizerra de Araújo (2015)

A partir da Polarização, aprofundou-se o distanciamento da comunidade em relação à Escola. Chegando a ponto que, além não terem nenhuma participação na escolha de quem serão os professores ou diretores da escola, a comunidade não é consultada ou mesmo

¹⁹ No período de realização da pesquisa (2015/2016) constatou-se que três professores do início do acampamento continuam atuando na Escola.

informada em relação a mudanças tanto na sua estrutura quanto nos seus planos pedagógicos e de substituição de trabalhadores.²⁰

A Escola Antônio Carlos inseriu-se nesse contexto de luta e resistência de um grupo de famílias sem terra, que não aceitou a condição de viver trabalhando em terras alheias ou de ir para as cidades, o qual foi mobilizado por um Movimento Social que tem bandeiras de cunho sindical e político tendo como horizonte uma sociedade socialista. Mas, quando se trata de implementação de política pública estatal dentro do assentamento a comunidade sempre fica muito distante. Movimenta-se de forma concreta em torno daquela política apenas o grupo diretamente interessado, fortalecendo assim, em alguns casos, atuações oportunistas e descomprometidas com o conjunto da comunidade.

É preciso que os sujeitos envolvidos retomem o sentido histórico, o significado e a força política da Escola enquanto conquista coletiva, uma vez que a tendência é o esvaziamento, típico das políticas públicas que embora conquistadas na luta adquirem, com o passar do tempo, dimensões, características e sentidos que se tornam estranhos aos que as conquistaram. A elaboração do PPP tem sido assumida por um grupo de educadores e militantes da luta pela reforma agrária com a intencionalidade de ser a retomada de um movimento que traga a comunidade para a escola e “devolva” a escola para a comunidade.

Reconquistar a Escola só será possível com atuação coletiva das instâncias organizadas do assentamento. O processo de mobilização nesta perspectiva poderia ser assumido pelo Conselho Escolar²¹, que é composto por trabalhadores da Escola e por

²⁰ Exemplo disto foi o fato ocorreu neste ano de 2016, quando a comunidade escolar foi chamada para uma assembleia onde foi informada que a administração municipal (prefeito e Secretaria Municipal de Educação) havia substituído a diretora. É importante ressaltar que esta assembleia somente aconteceu por iniciativa da diretora que foi afastada, que se sentiu no direito e no dever de explicar à comunidade sobre a forma como ela foi substituída: sem nenhuma consulta a ela e à comunidade e mais, sem nenhuma justificativa formalizada. Na assembleia a diretora afastada e alguns presentes avaliaram se tratar de uma questão meramente política, mas não houve nenhum encaminhamento de contestação, uma vez que a outra pessoa indicada também faz parte do quadro de professores da Escola e por não haver por parte da comunidade nenhum questionamento quanto ao trabalho desta. Foi deliberado fazer um encaminhamento junto à administração municipal para que as próximas substituições sejam discutidas com a comunidade.

²¹ Ao Conselho Escolar cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação. (MEC, disponível em, <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>. Acesso em 16 de maio 2016).

membros da comunidade²². No entanto, do mesmo modo como a Associação de Pais e Professores – APP, que existiu nesta Escola até 2015, o Conselho foi criado mais para cumprir uma legalidade do que, de fato, para atuar. Dizemos isso porque acompanhamos o processo e vimos que essas instâncias não exercem ainda a pouca autonomia que tem porque, em primeiro lugar, desconhecem suas funções e objetivos e nenhum processo formativo foi feito com os mesmos, neste caso não chegaram a se constituir como coletivo e nem mesmo enquanto instância. Mesmo as reuniões só aconteceram quando a direção da Escola necessitou da legitimação para executar uma ação ou atividade.

O processo de elaboração do PPP foi e está sendo um meio para mobilizar e dar sentido ao Conselho Escolar, embora a participação ainda seja tímida, mas já existe uma mobilização dos próprios membros do Conselho no sentido de buscar sua autoformação, adquirindo materiais e marcando atividades de estudo.

Neste sentido a pesquisa que realizamos, a forma como trabalhamos, abriu caminhos e oportunizou estudos, produzindo reflexões sobre o processo que continua sendo construído. A pesquisa foi a abertura de um recomeço, um meio motivador e um espaço de mobilização, no sentido da tomada de consciência coletiva da dimensão das conquistas alcançadas e dos desafios e possibilidades de luta, tanto para não perdê-las quanto para continuar avançando.

3.2. O PPP E SUA CONSTRUÇÃO NA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS: RELATOS DO PROCESSO

O PPP pode ser um instrumento de luta através do qual os sujeitos envolvidos (educadores, educandos, pais, mães e comunidade) podem intervir na Escola, construir uma leitura coletiva da realidade, definir objetivos da escola, os princípios, a linha de atuação e como será organizada a gestão e o currículo. Por ser do assentamento e ser fruto de uma história de luta, a expectativa o Setor de Educação do MST em relação à Escola Antônio Carlos é que ela venha a assumir-se como uma escola do campo e leve em conta sua

²² De acordo com o princípio da representatividade que abrange toda a comunidade escolar, é constituído pelos seguintes conselheiros: a) Um representante da supervisão de ensino ou da orientação escolar; b) Um representante de professor; c) Um representante do grupo ocupacional operacional; d) Dois representantes de pais ou responsáveis de alunos; e) Dois alunos regularmente matriculados maiores de 16 (dezesesseis) anos. Em não havendo alunos maiores de 16 (dezesesseis) anos a representação de pais se estenderá para quatro membros.

especificidade, história e contexto atuais, os desafios e projetos do assentamento, trazendo também para si as questões econômicas, sociais e políticas que afetam o campo.

Para compreender especificidades da Escola, seus desafios, limites e potencialidades torna-se imprescindível que a coletividade envolvida com o processo tenha uma visão crítica do contexto político, econômico e social da sociedade em geral, se aproprie do referencial teórico- prático gestado pela pedagogia socialista e pelos Movimentos Sociais, que estão referenciados no primeiro capítulo deste trabalho, bem como da legislação educacional e, em especial, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL. DIRETRIZES, p.42).

No processo de construção do Projeto Político Pedagógico os sujeitos envolvidos devem estar conscientes de que a escola é um espaço inserido na sociedade onde se reproduz a lógica geral da mesma e, portanto, um ambiente onde estão presentes e em luta as diferentes classes sociais. Neste sentido Veiga destaca que o

Projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas uma qualidade em todo processo vivido [...] a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA, 2008, p.12-13)

“Armados” desse referencial teórico até aqui explicitado a pesquisa se inseriu na Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves para acompanhar de forma sistemática o processo de elaboração do PPP que já havia se iniciado, mas que caminhava de maneira muito lenta e com poucas pessoas.

O processo de construção do PPP caminhava de maneira lenta exatamente por conta de limites que estão ligados ao tempo que é próprio da construção teórica, e também por limite de tempo por parte dos que estavam conduzindo o processo desde a Escola para se dedicar a essa tarefa, a qual requer tempo para estudo e para mobilização no sentido de possibilitar e garantir o envolvimento de grande parte dos próprios professores e de lideranças da comunidade.

Expresso nos objetivos, a proposição inicial do nosso trabalho pode ser resumida da seguinte forma: fortalecer a Escola do assentamento e reaproximá-la das proposições e lutas atuais do mesmo a partir da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico tendo como base o referencial teórico de educação e de escola produzido pelos Movimentos Sociais do Campo.

A partir deste objetivo geral a proposta visa contribuir com o processo de formação das lideranças do assentamento e dos educadores que atuam na Escola Antônio Carlos; além buscar aproximar a escola das demandas e desafios atuais do assentamento, especialmente no que diz respeito à produção e organização e, reaproximar as lideranças do assentamento das demandas da escola e qualificar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) tendo como base o referencial teórico acima referido e mobilizando os educadores e lideranças do assentamento com vínculos com a Escola, com a Cooperativa, com assistência técnica, com saúde e com o Movimento Social especialmente com o MST.

3.2.1 Sobre o Processo

Nossa primeira atividade foi uma reunião com os professores a convite da direção da Escola foi para: informar da pesquisa e dos objetivos e perguntar se esse coletivo concordava ou não com minha participação no processo, enquanto pesquisadora. Foi uma primeira aproximação da pesquisa com a realidade a ser pesquisada.

Por se tratar de uma formulação fundada no princípio do trabalho-educação, a segunda atividade foi junto a Coordenação da COOMEAFES, uma vez que o processo mais sistemático de organização do assentamento é liderado por essa cooperativa. Nesta reunião o objetivo foi também falar da pesquisa e foi debatida a necessidade do fortalecimento da relação da Cooperativa com a Escola e o entendimento sobre a contribuição da mesma na construção do PPP.

A partir destas duas atividades foi composto o Grupo de Trabalho-GT que passou a coordenar os debates e a elaboração do PPP da Escola.

Figura 7: Reunião do GT com a Coordenação da Cooperativa, 2015.



Fonte: arquivo pessoal da Selma Targa

Na primeira reunião do GT estavam presentes nove pessoas e foi feito um primeiro estudo sobre o que é o PPP; daí pra frente a participação foi sempre num crescente chegando a ter 30 pessoas participando. Durante o período da pesquisa (novembro 2015 a março de 2016), além das seções de trabalho entre duas ou mais pessoas e visitas, foram realizadas cerca de quinze encontros/reuniões, algumas apenas dos membros do GT, outras ampliadas com outras lideranças e com a Coordenação da Cooperativa.

Foram realizados os seguintes estudos: *Projeto Político Pedagógico* de Ilma Passos Veiga (Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível); *A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica* de Marcio Rolo (Caminhos para transformação da Escola 2); *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo* (Conselho Nacional da Educação); *Pedagogia do Movimento* texto de Roseli Salete Caldart (Dicionário da Educação do Campo) *Educação do campo* texto também de Caldart (do Dicionário da educação do Campo) e *Plano Municipal de Educação – PME* (texto digitalizado). Foi feita uma exposição sobre o *Programa da Reforma Agrária Popular*, um estudo ainda a ser realizado pelo grupo.

O estudo destes textos foi feito da seguinte forma: alguns foram distribuídos para estudo individual e depois debatidos em reuniões do GT e outros foram resumidos pela pesquisadora para estudo durante as reuniões. Também, pelo fato que a cada encontro eram incorporados novos participantes, sempre existia um momento de retomar ideias dos textos

anteriormente debatidos e os encaminhamentos que tinham sido feitos. Esse processo foi importante para que todos e todas pudessem acompanhar. Para este processo o mais importante não foi a quantidade de textos lidos, mas o debate e a construção coletiva a partir de cada assunto.

Figura 8 - Reuniões do GT-PPP em 2016.



Fonte: arquivos da Escola

Das anotações no caderno de campo constam as impressões positivas, embora contraditórias, recolhidas nos primeiros encontros. Alguns educadores demonstraram contentamento por acreditarem que a pesquisa qualificaria o que já era proposto e chegaram a afirmar que tal estudo garantiria que o trabalho fosse ser feito sem perder sua continuidade. A fala de uma das professoras foi a seguinte: “agora com a pesquisa com esse trabalho aqui esse PPP vai sair” – e de pronto aprovaram. Já outros receberam com frieza a proposta, e do nosso ponto de vista, esta reação se deve aos seguintes aspectos:

1. Por não nos conhecerem suficientemente, não puderam de pronto acreditar na contribuição que a pesquisa podia trazer;
2. Tentativas anteriores de elaboração do PPP que não foram concluídas;
3. O desestímulo que caracteriza a relação de muitos professores com o processo educativo dadas as condições de trabalho;
4. Discordância com a posição política assumida pela pesquisa;

5. Desconhecimento das questões relativas à luta do campo.

Essas inquietações por parte de alguns trabalhadores e trabalhadoras da escola se deve ao distanciamento do Setor de Educação do MST da Escola; o temor ao diferente que venha a modificar o seu cotidiano; o medo de que esse processo, de elaboração do PPP, venha a agregar mais uma tarefa à sua extenuada jornada de trabalho; o receio de represálias por parte do poder público.

É importante sinalizar que todas as pessoas que não nos acolheram imediatamente pronunciaram-se de modo tímido, e que, embora não tivessem demonstrado uma adesão imediata à proposta, nenhuma delas fez qualquer objeção à pesquisa. “Temos mesmo que elaborar o PPP” – foi a fala de uma professora – “até porque agora isto é uma determinação do Plano Municipal de Educação – PME”

Saí dali com a convicção de que estava assumindo algo desafiador porque, segundo tanto a diretora em exercício no momento da pesquisa quanto à professora que a antecedeu na direção da escola, outras duas tentativas de elaboração do PPP foram frustradas, exatamente, por conta da falta de uma assessoria e de um acompanhamento mais sistemático que ajudasse a animar o processo, teórica e politicamente. Elas esperavam que a pesquisa pudesse auxiliar nisso.

Como em toda construção coletiva, na caminhada de elaboração do PPP, percebemos alguns limites importantes que se manifestaram internamente no GT e influenciam na dinâmica do processo. Para cada um deles há uma explicação ou mesmo uma justificativa, mas, talvez a causa principal desses limites seja a dificuldade de lidar com as diferentes experiências e compreensões e que influenciam na forma de inserção de cada sujeito no processo.

Para os objetivos a que se propõe este texto, nos deteremos à tarefa de citar esses limites, entendendo que estes se apresentam como desafios a serem decifrados, compreendidos e enfrentados, uma vez que, o PPP não foi concluído no tempo desta pesquisa e que a caminhada continua.

Os limites que mais se manifestaram foram:

1. o pouco tempo disponível das pessoas para as reuniões, para os encontros de estudo e seções de trabalho, principalmente, por parte de professores que atuam também em outras escolas;

2. nem todos liam os textos orientados coletivamente;
3. falta de motivação por parte de alguns professores para o debate pedagógico;
4. não participação permanente dos Agentes Comunitários de Saúde Popular e do Agentes Comunitários ACS no GT;
5. demora em iniciar o debate e envolvimento dos estudantes no processo;
6. não divisão de tarefas entre os membros do GT para motivação do debate dos textos, ficando sempre a cargo da pesquisadora ou da Direção da Escola;
7. faltaram mais dinâmicas e místicas nos encontros do GT para envolver mais as pessoas, o que revelou deficiência na preparação das atividades;
8. falta de clareza tanto da APP quanto do Conselho Escolar sobre ao seu papel no processo.

Esses desafios precisam ser explicitados e compreendidos porque, embora estes tenham se manifestados no GT, eles compõem a materialidade da Escola, a realidade concreta. Essa é exatamente uma das grandezas da ação coletiva, permitir que os limites se apresentem. Aparentemente todos os envolvidos com a Escola (estudantes, professores, direção, famílias) têm interesse em elaborar o PPP da Escola, inclusive porque é um documento, em último caso, exigido pela Secretaria de Educação. Na prática, o que temos visto acontecer em algumas escolas, esse documento tão importante costuma ser uma cópia de um PPP de outros lugares ou quando elaborados pela comunidade escolar, para evitar polêmicas ou mesmo por desconhecimento, o PPP vira uma junção de ideias, algumas inclusive antagônicas do ponto de vista da concepção política. Reduz-se a uma mera formalidade, uma vez que a democracia política real só é plenamente possível num estágio consolidado de democracia econômica.

A causa fundamental dos limites a serem enfrentados é que, segundo a lógica do capital, as escolas não precisam de fato discutir o projeto, o projeto já está dado desde a lógica geral do sistema: enquanto modo de produção e enquanto política de educação do Estado. Aprofundando os estudos podemos entender que por detrás da aparência de democracia a verdadeira natureza do PPP, desde a lógica do Estado, é na verdade uma das estratégias de construção de consenso rumo à nova sociabilidade do capital. Sem projeto próprio as escolas executam o projeto hegemônico.

Só tem sentido elaborar PPP se houver por parte dos sujeitos envolvidos uma intenção e uma disposição de ir além das fronteiras do capital. Isso é plenamente entendível quando lemos o que escreve Mészáros (2005, p.44).

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social.

Nesta perspectiva segundo o autor

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. [...] Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais de suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2005, p.44-45).

Como o próprio nome revela o PPP é um documento, um Projeto Político-Pedagógico e assim deveria ser. Mas este é o fato que nos remete a algumas questões que a nosso ver são centrais: O que é política? O que quer dizer pedagógico? Qual é a autonomia real de uma escola no cenário atual da política educacional para que ela possa elaborar e executar seu próprio PPP uma vez que o mercado, as avaliações governamentais, os concursos, os parâmetros curriculares a base comum, o livro didático “induzem” o que deve ser ensinado nas escolas? Como consolidar uma educação baseada no princípio trabalho-educação numa sociedade onde o trabalho se acha cabalmente alienado? Como atuar na elaboração e execução do PPP numa perspectiva emancipatória considerando os diferentes posicionamentos políticos dos sujeitos envolvidos? Como e quem deve organizar a formação emancipadora dos educadores e educadoras? O que têm a nos ensinar as escolas que estão se colocando em movimento, se organizando e elaborando seus próprios currículos e metodologias?

É grande o desafio falar de Projeto Político-Pedagógico nestes tempos em que a política se apresenta no senso comum como algo a ser negado pelas pessoas honestas porque todos os que se envolvem com ela (política, nesse caso, é tida apenas como processo eleitoral e no máximo como coisa de Estado) são corruptos ou corrompidos; fazer política é fazer coisas “sujas”. Longe de compreendê-la como “ciência e arte” que deve ser assunto da sociedade civil e da sociedade política porque independente da consciência e da vontade todos estão envolvidos.

Propor construir PPP nestes tempos em que as elites procuram convencer a população de que educação e a escola nada têm a ver com política e menos ainda com ideologia.

Falar em projeto quando o que impera são o descrédito e a desesperança que acabam por fortalecer, inclusive entre parte da juventude, uma crença de que tudo está projetado por uma força extraterrena da qual tudo se deve esperar, uma forma de esperança que não leva à ação organizada de projeto, no máximo à ação assistencialista individualizada.

3.2.2. As questões em torno das quais constelou o debate

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

FREIRE, 1981, p.73.

Iniciamos essa parte do texto com esta fala de Paulo Freire porque ela nos faz lembrar que, se queremos pessoas com uma visão crítico-propositiva e comprometidas com as transformações da realidade, não podemos esperar do sistema educacional deste Estado, dentro deste modo de produção capitalista que essa formação seja feita. Ele nos sugeriu uma atuação questionadora e propositiva de sujeitos conscientes e que a formação para a percepção das injustiças virá da classe trabalhadora. Esta fala nos remete a olhar para as raízes dos problemas que vamos tratar neste item e a não cairmos na ingênua posição de achar que se trata de problemas puramente de gestão do sistema educacional ou de um problema moral dos professores, estudantes ou das famílias.

Muitas ideias foram discutidas nos diferentes fóruns, reuniões, seções de trabalho e assembleias que aconteceram durante o processo de elaboração do PPP, especialmente no Grupo de Trabalho-GT. Algumas questões foram aglutinadoras, como pontos de tensões conceituais que provocaram longos e, em alguns casos, calorosos e tensos debates e outras foram recebidas com silêncio por parte dos membros do GT, talvez, por conta da complexidade ou até mesmo da falta de conhecimento e de tempo suficiente para o debate.

Constitui-se como um desafio compreender também o sentido do silêncio, com certeza ele tem muito a revelar o fato de não haver debate não significa que as pessoas não tenham opinião sobre o assunto e, embora não explicitadas nas falas, os problemas emergirão no trabalho cotidiano. Como alertou Karl Marx, a ausência da teoria tem efeito sobre o real.

Todas as questões, tanto as que suscitaram debates quanto as que ainda estão por serem discutidas são desafios colocados no âmbito das tarefas educacionais que ainda carecem ser compreendidas e elaboradas para que o grupo possa avançar o nível de entendimento dos limites e das possibilidades dos processos formativos, escolares e não escolares, dos sujeitos que fazem parte do contexto da Escola.

Todos os temas expostos neste item devem ser interpretados levando em consideração, em primeiro lugar que, todos estes pontos carecem de aprofundamento para se chegar a uma compreensão tanto do seu sentido prático quanto teórico, algo que o GT continua fazendo. Em segundo lugar, que toda crítica aqui colocada foi assumida pela pesquisadora como autocrítica porque, conforme dito na introdução deste trabalho, também se considera corresponsável pelo que está acontecendo na Escola.

Buscaremos nesse item agrupar as questões bem como as sugestões que apareceram com maior força durante o tempo da pesquisa e que foram sistematizadas em relatório de campo, estas ideias continuarão sendo discutidas e reelaboradas pelo GT na continuidade do processo. Optamos em articular estas questões em torno de três eixos que, a nosso ver, são categorias centrais para a continuidade de construção da Escola e para o processo de elaboração o PPP: 1) *Auto-organização* (da comunidade, dos estudantes, dos pais, dos Movimentos Sociais); 2) *Atualidade*: Conhecimento, cultura, identidade e Juventude e 3) *Vínculo trabalho-educação*.

3.2.2.1. Auto-organização

Em se tratando do caso concreto da Escola Antônio Carlos, esse tema levou-nos a olhar objetivamente para diferentes sujeitos que compõem esse universo da comunidade escolar: os professores, os estudantes, os pais e o assentamento com toda a sua complexa teia de relações fortalecidas pelos vínculos que, direta ou indiretamente, cada um destes espaços estabelece com outras instâncias e estruturas organizativas da sociedade, neste caso específico: a administração pública municipal; os Movimentos Sociais, em especial o MST; as igrejas e os partidos políticos.

No caso específico dos partidos, vale ressaltar que dentro do Assentamento Margarida Alves, existem dois partidos que de forma permanente influenciam nesta teia de relações que

são: Partido dos Trabalhadores – PT e o Partido Comunista do Brasil-PC do B uma vez que, estes dois partidos, têm lideranças que vivem e atuam no assentamento

Falar de auto-organização da Escola é falar, pois, da organização e da organicidade (movimento) específico que ela (Escola) deveria estabelecer de forma a garantir o exercício de sua autonomia possível, desafiando e capacitando-se para alargar essa autonomia já garantida²³.

Para chegar à auto-organização da Escola torna-se necessário a autonomia e organização coletiva de cada segmento de sujeitos que dela fazem parte. Ou seja, sem espaço autônomo de organização dos estudantes, dos professores e dos pais/mães, a representação destes em qualquer instância, seja ela Conselho Escolar ou qualquer outra, torna-se falsa porque de fato cada integrante deve representar coletivos e não os representará se estes segmentos não estiverem organizados. Assim, o que fará e como atuará um estudante, um professor ou outra pessoa que esteja no Conselho Escolar, mas não tenha espaço de encontro com seus pares para discutir suas questões? Que força terá esse indivíduo que fala e que atua por si mesmo? Que força terá um Conselho composto por esta forma de representação?

Somente a partir de um intenso processo organizativo é possível encaminhar debates e buscar soluções possíveis para estas questões. Mas, para que haja iniciativas nesta perspectiva é preciso negar que o processo escolar já esteja concluído com aquilo que vem enquanto definição do poder público, do sistema escolar estatal. É preciso acreditar na força e no poder da comunidade e isso não é simples. Freitas nos alerta para uma questão que vem sendo difundida pelos “reformadores empresariais da educação”:

²³Na LDB, alguns artigos vão tratar especificamente desta questão: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;” Neste sentido também o artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 2006).

Também nos cadernos elaborados pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2004, dentro do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, especialmente no caderno 5 está escrito esta questão da seguinte forma: “Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola.” (MEC, 2004, p. 48).

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz *das mesmas formas vigentes de organização pedagógica*, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional, em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial. (FREITAS, 2011, p. 1088).

Quanto ao lugar dos e das estudantes no processo. Este assunto chegou a ser tocado nas reuniões, mas não motivava muitas inscrições para se falar sobre ele. Nem mesmo os estudantes que estavam no GT ousavam falar sobre isso. Aliás, em todos os debates do GT os estudantes opinavam apenas quando perguntados diretamente sobre os assuntos. Podemos concluir com isso que: o processo educativo, escolar e extraescolar, ao qual estão submetidos esses adolescentes não tem, historicamente, lhes passado a palavra. Vimos, concretamente, que os estudantes não têm nenhum lugar de participação, não há uma organicidade e nem oportunidade ou tarefa a eles no processo de gestão e de organização curricular nem sequer como consulta.

Essa forma de ser da Escola vai contra, inclusive, as diretrizes curriculares Nacionais para o ensino fundamental que diz:

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis. (MEC/CNE/CEB, 2010, p. 6).

De quem é a tarefa de educar e de quem é a tarefa de ensinar. Debate que teve como motivador, entre outras coisas, um cartaz feito pelos professores para reunião com os pais com a seguinte frase “A Escola ensina, a família educa”. No contexto do debate, a conclusão a que se buscou chegar é que tanto a família quanto a escola ensinam e educam condicionados pela sociedade porque o meio social educa, os meios de comunicação, os movimentos sociais e outros espaços de participação comunitária também educam. Em nenhum momento foi citada a responsabilidade dos próprios estudantes nesse processo no sentido da autoeducação e do autocuidado, uma vez que eles também devem ser sujeitos do processo e têm capacidade para isso.

O que está em jogo é a condução político-pedagógica, o processo educativo das crianças e dos adolescentes, que não estão sendo pensados coletivamente e com a qualidade

necessária devido às fragilidades organizativas, uma vez que, todos os sujeitos (educadores, educandos, famílias, comunidade e Movimento Social) têm um papel a cumprir e não estão suficientemente responsabilizados.

Tensões vivenciadas no cotidiano dos educadores. Tensões que, em certos aspectos, não são diferentes do dia-a-dia de trabalho dos demais funcionários públicos e da classe trabalhadora em geral. Muitos tensionamentos vêm da forma de atuação da administração pública municipal que, por sua vez, atua pressionada pela tarefa de fazer acontecer na escola a política educacional definida nacionalmente e em nível estadual. É uma pressão política constante que chega concretamente através do livro didático, dos programas ditos didáticos pedagógicos para acelerar aprendizagem e do programa de avaliação (FREITAS, 2014). Acrescenta-se a isso os baixos salários e a falta de segurança quanto ao seu futuro no trabalho. O massacrante cotidiano de trabalho do professor, que não lhe permite tempo para vida familiar e individual, faz com que ele também deixe de dedicar mais tempo para os estudos e debates pedagógicos. Observamos que durante o processo de elaboração do PPP, nas seções de trabalho que eram opcionais, mas que para isso as aulas eram suspensas, várias pessoas não participavam e usavam o tempo disponível para outros afazeres individuais.

Sem coletivo, sem auto-organização, o que prevalece é uma disputa entre os educadores pelos melhores postos de trabalho e pelas melhores condições salariais, o que leva a um desgaste muito maior.

A pouca participação das famílias na Escola. Durante a pesquisa uma forte reclamação dos educadores foi sobre a não participação de algumas famílias na Escola e o que se esperava é que estas participassem para saber dos limites dos filhos e que ajudassem na disciplina das crianças e nas tarefas dadas pela Escola. Em nenhum momento se falou em debate pedagógico da Escola com as famílias e muitos menos em ouvir e trabalhar as demandas das famílias, ou seja, é a Escola esperando das famílias aquilo que ela não realiza. Se as famílias não se interessam pelas demandas da Escola é também porque a Escola não se interessa pelas demandas das famílias. Essa é uma questão primordial para o PPP: a Escola espera que as famílias participem como e em que? Como organizar essa participação uma vez que as reuniões para entregar boletim e avaliar as crianças, a festinha das datas comemorativas, as campanhas de arrecadação financeira são atividades importantes que a Escola já realiza, mas são insuficientes para serem consideradas como espaço de participação das famílias na Escola. Essa forma de participação representa um retrocesso em relação à

história de construção da Escola Antônio Carlos. Como se pode ver nas fotos abaixo, a comunidade tinha participação decisiva tanto na organização do espaço quanto na luta política por melhores condições para a Escola.

Figura 9 – Participação dos pais na construção dos balanços para a Escola



Fonte: arquivo Pessoal da Professora Elizabete

Figuras 10 e 11 – Mutirões no pátio da Escola em 2002



Fonte: arquivo pessoal da professora Elizabete

Figura 12 - Negociação dos Sem Terrinha na Prefeitura de Nova União por melhorias na Escola e estrada em 2000



Fonte: arquivo pessoal da professora Elizabete

Estrutura física ineficiente: O que suscitou também, grande reclamação de todos e todas quanto a falta na de um espaço para esporte e lazer. Há um descaso visível do poder

público com o este tipo de espaço na Escola. Uma quadra aberta foi construída pela primeira vez junto com a Escola. Em 2012 foram construídas arquibancadas de concreto que desabou em poucos meses, comprometendo toda estrutura da quadra que não pode mais ser utilizada. Essa construção de arquibancadas foi refeita no ano seguinte, mas em seguida teve rachaduras ameaçando desabar, por isso a quadra ficou novamente interditada, e a empresa construtora, pelo menos pelo que se sabe, não foi acionada pela administração. A comunidade recorreu à administração e ao não ser atendida fez a denúncia ao Ministério Público e até hoje aguardam uma solução. Enquanto isso, o pátio não pode ser usado, fica sempre cheio de mato e sem nenhum aproveitamento.

Como se pode notar, a comunidade se mobilizou em diferentes momentos, tanto para fazer os trabalhos na Escola quanto para reivindicar. Nas reuniões do GT apareceu por várias vezes esta certeza de que esse caso da quadra seria resolvido porque a comunidade continuaria se mobilizando. Também apareceu a crítica sobre a necessidade da Escola, em suas atividades pedagógicas, aproveitar melhor os espaços existentes ²⁴.

O desestímulo dos educadores com a tarefa de ensinar: Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia” disse muitas coisas sobre a tarefa de ensinar, mas uma delas nos levou a pensar o concreto vivenciado durante a pesquisa é que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1999, p 110). Um educador que compreende seu trabalho desta forma dará mais valor a ele e se sentirá mais estimulado mesmo que a administração não o valorize, ele fará de seu trabalho uma forma de contestação e de luta contra as situações que o oprimem, buscando no educando um grande aliado e não um inimigo a ser combatido como muitas vezes notamos. O desestímulo dos educadores, como foi dito por muitas vezes no GT é resultado da pressão política, econômica, pedagógica e ideológica a que estão cotidianamente submetidos.

O fato perceptível, e que em nenhum momento foi dito, é que a forma de superar este estado de coisas tem sido um luta solitária de cada indivíduo e não uma busca coletiva de

²⁴ Um exemplo é a “brinquedoteca” (estrutura razoavelmente grande e fresca por ter parte das paredes em tela/grade) que mesmo estando com as grades parcialmente quebradas, está em boas condições de uso para diversas atividades. Seria uma opção melhor do que ir com as crianças para a biblioteca onde o espaço é menos confortável por ser menor e mais quente. Outro exemplo é o campo de futebol, que fica no lote de um assentado próximo à Escola, aonde os educadores iam com os estudantes para momentos de Educação física e lazer, mas por questão de segurança da instituição e do professor enquanto servidor público e responsável pelos adolescentes e por falta dessa organicidade que pudesse dar sustentação a esse tipo de atividade, a Escola tomou a decisão de não utilizar mais o referido espaço. Nas primeiras reuniões do GT os adolescentes estavam revoltados com a Escola por causa disso, mas não houve iniciativa para construir espaços de diálogo que permitisse aos educadores, educandos e familiares avaliarem e quem sabe acharem alternativas.

diferentes sujeitos, organizados em coletivos, e aliados em torno do objeto comum que é a Escola.

Falta de autonomia do Conselho Escolar: O Conselho passou a existir na Escola a partir de 2015, até este momento era Associação de Pais e Professores-APP. Mas também já se tinha falado desta falta de autonomia da APP. Paulo Freire (1999) trabalhou a autonomia como conquista ética e responsável, como capacidade de decidir, de fazer escolhas e se responsabilizar pelas escolhas feitas. Ter autonomia exige conhecimento e liberdade. Entendemos que toda liberdade é condicionada, ou seja, o Conselho pode decidir sobre o que? Até que ponto? Sobre quais espaços? Que condições lhes serão garantidas ou serão criadas por ele mesmo para assumir o que foi decidido? Como o Conselho, garantindo sua autonomia, deve se relacionar com as outras instâncias da Escola, como as organizações dos estudantes, da comunidade, dos educadores e com aquelas organizações ligadas ao processo produtivo, etc.?

Se isso não está claro para os membros do Conselho ou se este não estiver a disposição de assumir-se autonomamente, só discursar sobre esse ponto não resolverá o problema, assim, voltamos ao nosso assunto fundamental; a necessária auto-organização.

Sensibilização e compromisso do corpo docente com as questões da educação do campo. Essa é uma questão que também apareceu com frequência nos debates. Mas na prática o que constatamos inicialmente é que os educadores e educadoras não conheciam sequer as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, o que seria o mínimo, já que a instituição deveria tê-las como eixo norteador de suas ações, uma vez que se trata de um instrumento legal aprovado pelo Conselho Nacional de Educação-CNE. Por sua vez a administração municipal, mesmo tendo conhecimento dos dispositivos legais, demonstrou ter adotado, o que lhe convier política e economicamente. Portanto, a questão básica a ser resolvida é a seguinte: o assentamento vai esperar que o poder público informe e forme os professores sobre o campo, o campesinato e a educação? Como construir espaços de auto-organização que contribua para a formação dos educadores e educadoras?

Questão econômica da Escola. O fato exposto por vários momentos no GT é que os recursos públicos que chegam à escola não são suficientes para manter todos os gastos. Devido a isso, de acordo com a demanda, a Escola solicitou a contribuição das famílias para aquelas questões que são realmente necessárias, e estas têm respondido positivamente. No entanto não é uma ação planejada e organizada, como foi dito, na qual as famílias possam

intervir conscientemente, é uma demanda e uma solicitação que a direção da Escola faz quando não há outro jeito. Nos últimos anos aconteceu da diretora ter que pagar com dinheiro pessoal algumas contas da Escola.

Para que este tema se transforme em ação de cooperação consciente, em luta e organização coletiva faz-se necessário que o debate seja feito no sentido de elaborar o orçamento de forma participativa definindo, conjuntamente, tanto as prioridades quanto as formas de buscar os recursos, mas também para que outros envolvidos, inclusive os estudantes, fiquem cientes dos limites do financiamento público da educação e que isso não é um problema isolado da Antônio Carlos, mas uma questão que assola a educação em geral, inclusive as universidades públicas.

Esse tema é matéria importante que pode ser assumido pelo Conselho Escolar e, fundamentalmente, ser incluído no currículo como conteúdo das aulas, no estudo de economia e economia política para que os educandos tenham noções básicas de economia em geral, sobre o financiamento público da educação, como exercício de fazer orçamentos e discutir prioridades.

3.2.2.2. Atualidade: Conhecimento, cultura, identidade e Juventude

Agrupa-se neste item questões que foram discutidas e apontadas pelos sujeitos participantes do GT e registradas em diário de campo da pesquisa. Trata-se do olhar sobre a atualidade dos problemas que a Escola e a educação precisam enfrentar neste momento no assentamento.

No entanto, o desafio é atualizar com o coletivo estas questões (algo que essa pesquisa não teve tempo necessário disponível) no sentido tratado pelos pedagogos Pistrak (2000) e Shulgin (2013), de entender os fundamentos da sociedade atual e ter uma visão crítica e unitária da realidade para assim poder compreender a essência dos fenômenos e não nos contentarmos com uma análise superficial e nem cairmos na armadilha da chamada “Pós-Modernidade”, ou seja, de responsabilização individualizada dos envolvidos, culpabilizando-os e isolando os problemas do seu contexto.

Atualizar no sentido de buscar e estabelecer conexões com o contexto geral e particular, no que diz respeito à estrutura e a superestrutura da sociedade e do momento atual e com as contradições e com as propostas desde a luta dos trabalhadores por sua emancipação

e não tratar a Escola, suas demandas e os sujeitos que dela participam como se estivessem isolados no mundo. Ou naturalizando a questão já que estão neste mundo, resta-lhes a adaptar-se a ele. Paulo Freire em outras palavras disse sobre seu estranhamento a esse processo:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’. Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu como tinha que se dar da forma que se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como *determinismo* e não como *possibilidade*. (FREIRE, 1999, p. 128-129 – grifos o autor).

Durante o estudo do texto “A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica” (ROLO, 2015) se travou um debate acerca da natureza do conhecimento. A escola passa a concepção de que o conhecimento que ela reproduz é verdade única, legitimando, muitas vezes de forma “ingênua” a perspectiva das classes hegemônicas, ocultando que tal conhecimento deriva das relações sociais que os homens e as mulheres construíram ao longo da história. Um dos participantes do GT, disse o seguinte: “Muito bem, devemos dominar a ciência que ai está para construir outra ciência”. Para construir outra ciência é imprescindível dominar criticamente a ciência burguesa entendendo-a como produto de uma determinada realidade histórica e produzida sobre determinadas condições e correlações de forças. (ROLO, 2015).

O encantamento das crianças, adolescentes e jovens pela cidade. É inegável que o modelo de sociabilidade (moradia, trabalho e lazer) reforçado pela sociedade atual como sendo ideal é o modelo urbano. Vivemos uma sociedade urbanocêntrica, tudo o que é da cidade é considerado e propagado como o mais avançado e o mais moderno, mais evoluído, portanto, o melhor. Esse não é um problema somente da juventude, as famílias em geral sonham que os filhos e filhas estudem para saírem do penoso e pouco remunerado trabalho no campo e mais, saírem do campo para terem acesso aos bens materiais e culturais que não chegam ao campo, inclusive a universidade.

Esse é um problema que não se resolve com teorias e discursos superficiais, trata-se de lutas a serem travadas no campo e pelo campo e pela sociedade para superar problemas

estruturais que assolam o campo e afligem suas populações. O desafio da Escola é se aproximar da vida, da luta e do trabalho dos sujeitos do campo, como pressupostos para construir uma sociedade que ultrapasse, através das mudanças econômicas e culturais, a dicotomia campo e cidade. Em uma reunião do GT quando se discutia sobre educação do campo e seus fundamentos, uma das participantes fez as seguintes perguntas: “Quem disse que as universidades devem existir apenas nas cidades? Porque precisamos ir pra as cidades para ter maior conforto e estudo?” Estas questões provocaram um importante debate sobre a urbanização e sobre este modelo de sociabilidade que concentrou, no caso brasileiro, mais de oitenta por cento da população nas cidades (IBGE, 2010).

Invasão do cotidiano pelas redes sociais. Virou um problema a mais para a Escola essa questão das redes sociais. Para evitar que as crianças se distraiam dos conteúdos escolares ou que acessem conteúdos considerados nocivos como a pornografia, por exemplo, a Escola proíbe uso do celular em suas dependências e limita o uso da internet. Sabemos que estas são medidas paliativas. A internet e as redes sociais fazem parte da realidade que nem a escola nem as famílias podem fingir que não existem. A questão é como trabalhar com as crianças o uso responsável destes acessos. Esse ponto também merece aprofundamento porque acreditamos que este fenômeno tem a ver com o esvaziamento cultural que ocorre por conta da homogeneização e padronização da arte e da cultura levadas a cabo pelos grandes oligopólios da comunicação. Para Menegat (2015) esse esvaziamento decorre do processo de mercantilização em que tudo, inclusive a arte e a cultura, virou mercadoria e a sociedade se transformou em um “imenso parque industrial” que ao invés de libertar o homem o aprisiona (MENEGAT, 2015, p. 15).

Superar esta realidade pressupõe como disse um membro do GT, “propor aos jovens uma alternativa que coloque em questionamento esse elo de corrente que os liga diretamente a esta lógica do consumo que lhes é imposta.” Dizia isso quando se falava da importância que os adolescentes dão ao celular e outras mercadorias da moda. Mas o que é esse novo que a Escola vai propor aos jovens? Entre outras coisas há que se pensar na produção econômica, e no lazer, num ambiente que libere a juventude para criar seu próprio espaço cultural e político. Isso a Escola não fará sem uma interação concreta com a comunidade.

A falta de cuidado com a estrutura física da Escola. Concretamente aconteceram vários relatos no GT sobre como as crianças e, principalmente os adolescentes, têm uma postura de não cuidado com o patrimônio e que os professores têm buscado corrigi-los sempre

dizendo que se está destruindo o que deles mesmos e da comunidade em geral, destruindo o que é de todos. Ao retomar as anotações do diário de campo percebemos que algumas questões podem ser trabalhadas para buscar a compreensão desse fenômeno. Qual a materialidade desse discurso? Qual a compreensão dos estudantes sobre bens públicos? O Estatal é realmente público? Que autonomia têm os adolescentes em relação ao patrimônio da Escola? O que a escola sabe sobre a vida e o cotidiano destes adolescentes que destroem patrimônio? Que compromissos a escola assume para transformar essa realidade? Esses questionamentos suscitam a necessidade de se aprofundar as discussões acerca do Estado e como este se manifesta para os sujeitos em suas diferentes posições de classe.

Crise de valores. Por muitos momentos foi dito que estamos vivendo uma crise de valores na sociedade em geral e que seu reflexo na escola tem sido drástico, inclusive se atribui a isso o fato de que muitos docentes terem abandonado a profissão e muitos jovens não quererem mais ser professor. Mas isto é o que aparece, qual é de fato a essência desse fenômeno? O MST tem uma discussão sobre o tema o qual está sistematizado especialmente nos cadernos de formação e em alguns textos de Ademar Bogo: “Nossa revolução cultural se estruturará em torno dos cuidados e os transformará em valores, que adquirirão novas categorias teóricas a partir da nossa prática, buscando sempre a construção de um mundo melhor através do funcionamento de uma nova sociedade” (BOGO, 2000, p. 89).

O desafio consiste na compreensão de que os valores não são abstratos, são formados a partir relações sociais concretas e são bases fundamentais para a continuidade da construção da sociedade. Os valores são reveladores do posicionamento dos sujeitos diante do mundo que podem contribuir para a superação ou manutenção da lógica capitalista.

A perda de autoridade do professor. Essa questão foi posta por diversas vezes como queixa pelos professores pela falta de respeito dos alunos para com eles e, também, foi comentado por alguns pais e mães com certo saudosismo de um passado em que era permitido, inclusive ao professor, castigar fisicamente as crianças. Esse ponto do debate enquanto pesquisadora me inquietou, porque no senso comum ainda predomina a visão do castigo, físico ou psicológico, como forma eficaz de educação, em especial das crianças. O quanto para alguns autores (FREIRE, 199, CARBONI e MAESTRI, 2003) essa forma de educar não só é equivocada como é fruto de um processo civilizatório historicamente construído e de relações de poder que precisa estudada e ser combatida na prática, uma vez que, do ponto de vista formal isso não é mais permitido. Mas essa ainda é uma visão

enraizada na cultura do nosso povo, diante da qual a escola não pode silenciar. Em que valores se embasam nossa visão de autoridade? Isso não está colocado ainda de forma clara no GT. Refletindo neste ponto alguns educadores ressaltaram que a forma mais viável para solucionar tal questão seria a edificação de uma barreira entre eles e o educando. Aproximar afetivamente, querer bem e ser amigo dos educandos não diminui a autoridade do educador pelo contrário, aumenta o grau de compromisso de ambos, educador e educando (FREIRE, 2009).

Desinteresse dos adolescentes pelo conhecimento ministrado. Sobre esse ponto apareceram inúmeras queixas dos professores, mas é impressionante como pais, mães e educadores são sujeitos tão imbuídos e convencidos da importância do que querem ensinar e tão revestidos desta certeza que tem o poder do conhecimento. Em nenhum momento se questionou sobre a possibilidade de indagar aos educandos o que eles querem conhecer e como, ou até mesmo o que já conhecem acerca dos temas propostos. Os educadores não devem abrir mão de sua tarefa de ensinar, mas precisam cumprir esta tarefa criticamente e em diálogo com os educandos. Não é possível que um grande número de educandos não se interesse por nada.

A natureza do conhecimento trabalhado pela escola em geral e pela Escola Antônio Carlos, bem como a forma como se organiza e a que se vincula o currículo é ponto ainda a ser aprofundado na elaboração do PPP. Sobre esse ponto iniciou-se um debate no GT a partir de uma discussão do texto de Marcio Rolo “A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica” onde literalmente nos alerta e nos inquieta:

Sob o modo de produção capitalista, a divisão técnica que estrutura o trabalho, estrutura, igualmente, a produção da ciência – um fato que aponta para a analogia, ou a afinidade estrutural, entre mercadoria e ciência. Tal qual a mercadoria, a ciência resulta de uma fabricação. (ROLO, 2015, p. 140).

Rolo (2015) asseverou que uma vez sendo uma mercadoria, a ciência tem seus produtores (os cientistas em seus laboratórios); seus transmissores (os professores nas escolas) e os seus consumidores que é a sociedade em geral que consome a ciência em forma de tecnologia (2015, p.140). Foi durante este debate que um camponês assentado e membro do GT disse o seguinte: “Nós temos que nos apropriar da ciência que ai está para construir outra ciência que interessa pra vida, que interessa para nossa classe”. Não existe uma única ciência e uma única forma de conhecer, contudo, segundo Moura (2014,p.78) “Há um profundo debate a ser feito sobre como podemos construir uma nova ciência, com caráter

emancipatório e de superação da alienação ser humano-natureza”. Tomar consciência dessa condição constitui-se como um grande desafio para os educadores e educadoras.

Para nos movermos na busca da superação destes limites torna-se necessário compreender criticamente a lógica hegemônica do capital que acomoda, nos levando a reproduzir cotidianamente como se fossem nossas as suas verdades (KOSIK, 1989).

; *Quanto aos programas de educação que chegam à Escola.* No caso concreto da Escola Antônio Carlos, no período da pesquisa o único programa que estava sendo executado era “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC”. Segundo o MEC “[...] é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.”. Esse assunto chegou a ser mencionado, mas não discutido, porque no processo de elaboração do PPP o currículo não tinha sido contemplado no transcorrer desta pesquisa. Mas sabe-se que a maioria destes programas é adotada pelos governos e pelas Secretarias de Educação em suas diferentes esferas e em muitos casos não tem nexos com o que está sendo discutido nas escolas. Muitos deles são comprados de institutos e empresas particulares de assessoria pedagógica.

3.2.2.3. Vínculo trabalho-educação

Já argumentamos no primeiro capítulo a questão da centralidade do trabalho no processo educativo a partir da lógica e do polo do trabalho em contraposição à lógica do capital. Ao canalizar as reflexões para a realidade da Escola Antônio Carlos e para o contexto no qual emergiram as questões levantadas no GT, a partir destas propor saídas na perspectiva de vincular concretamente trabalho e educação.

Porque a realidade mostrou-nos neste período que há um longo caminho a percorrer uma vez que não há compreensão sobre os fundamentos deste tema entre os educadores que, devido às suas próprias condições de trabalho são impedidos de ver as potencialidades do seu fazer enquanto educador. Discutir e caminhar positivamente neste tema exige inicialmente um processo de formação que auxilie o próprio educador a elevar-se e elevar o seu trabalho para além da lógica da penosidade imposta pelo capital. O que concretamente foi proposto no debate sobre esse ponto foi: *Organizar canteiros para cultivo de hortaliças na Escola.*

Esta proposta pode ser simples e pode até não estar clara para os educadores como atuar com ela, mas será uma boa iniciativa para provocar a continuidade do estudo e da elaboração. Como a proposta foi do GT, durante uma seção de trabalho foram extraídos vários encaminhamentos para sua viabilização, envolvendo a Cooperativa e a Escola.

É importante que se inicie o trabalho produtivo na Escola, mas duas questões principais devem ser resolvidas: Como trazer para a Escola, vinculando aos conteúdos, os trabalhos que as crianças realizam na família e como vincular esse trabalho produtivo (de hortaliças) na escola com os conteúdos, mas também com a vida e o trabalho que as crianças fazem.

Quanto à forma atual de trabalho dos professores. Mesmo nos momentos acalorados do debate sobre o ato de ensinar, sobre o fazer pedagógico, os professores não se sentiam motivados para falar do que eles fazem e como fazem. O significado deste silêncio precisa ainda ser compreendido. Porque os educadores não falam de sua prática? Sobre isso muita coisa se pode pensar: será pela desvalorização a que esta categoria tem sido paulatinamente submetida? Será a pela perseguição política que tem marcado a vida de muitos trabalhadores dos serviços públicos? Será pelo medo de mostrar que também se pode errar? Uma questão central para nós é que, como todo trabalho, a atividade dos professores deve ser recheada de lições e de conhecimentos a serem reafirmados ou reelaborados ou até mesmo descartados, essa riqueza ainda não apareceu no processo como devia. A prática destes sujeitos, com certeza, merece ser refletida à luz da teoria, pois está carregada de lições que podem enriquecer uma nova prática.

Professores do assentamento e professores de fora. Foi dito em um dos encontros do GT que se constitui como uma das potencialidades da Escola Antônio Carlos ter entre seus educadores/as algumas pessoas que são moradores/as do assentamento, inclusive pessoas que são do início do acampamento. Isso é muito positivo uma vez que todo ano há troca de professores, mas estes que são moradores do assentamento sempre se mantêm, esse fato contribui para a possibilidade de pensar processos educacionais, pois, por mais que haja substituições há um grupo que permanece, podendo estes, a depender da intencionalidade, se colocarem como os motivadores para não deixar que os processos se percam. Mas a partir do PPP, que segue em construção teórica e prática, é possível refletir mais e dar maior intencionalidade a isso.

Pelo que vimos durante a pesquisa cada trabalhador que atua na escola tem procurado contribuir com o melhor de si para o trabalho cotidiano, mas percebemos que falta mais espaço de troca de conhecimentos e de tempo para diálogo entre os próprios educadores sobre o fazer pedagógico sobre o que é diferente na prática de cada um, qual o olhar dos que moram no assentamento e dos que vêm de fora do assentamento. Ser de dentro ou de fora do assentamento, que influencia tem esse fato sobre as práticas dos sujeitos?

Relação da Escola com os Movimentos Sociais de luta. Este tema tem relação com a interação e ligação da Escola com a realidade da comunidade. Muitas famílias da comunidade participam de Movimentos Sociais Populares, políticos e religiosos e a Escola precisa definir em seu PPP como compreende esse processo e como pretende se colocar junto dele uma vez que a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo afirmam os Movimentos Sociais de luta como espaços educativos e uma vez que esta questão apareceu no processo, mas, sem dúvida, este é um tema complexo porque nem todos os educadores participam de Movimentos e também porque há muito preconceito em relação a este tema inclusive preconceito e discordâncias em relação aos valores propostos pelos Movimentos Sociais Populares.

As crianças e os adolescentes participam destes espaços formativos, tanto dentro do assentamento quanto a partir da inserção do assentamento no Movimento Social mais amplo, espaços com os quais a Escola precisa estabelecer conexões. Mas o desafio é que o olhar desde a Escola para esses processos precisa ser qualificado na busca de superar intencionalmente o que acontece com a escola em geral em que ela, a escola, é uma coisa e a vida é outra.

Distanciamento prático entre Cooperativa e a Escola. Por que o debate educacional não chega até à cooperativa, e os debates da cooperativa não chegam até à Escola? Vale ressaltar que existem pessoas que participam tanto da Escola quanto da cooperativa, mas essa realidade mostrou que sem intencionalidade pedagógica, sem unidade no programa/projeto e sem organicidade, a realidade não se altera qualitativamente simplesmente pelo fato das pessoas estarem juntas.

4. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE DA LUTA

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de 'escola desinteressada'(não imediatamente interessada) e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

GRAMSCI. 1979, p. 118.

Tornou-se mais claro para nós durante a pesquisa que envolver a Escola na construção um processo educativo coerente com o projeto da classe trabalhadora exige luta e atuação permanente em dois espaços e dimensões: uma ação permanente de mobilização e formação “interna” do assentamento para que os sujeitos diretamente envolvidos na escola passem a ter a consciência de seu papel histórico e assumam a posição de que ela é um instrumento de educação da comunidade e que, independente da consciência ou vontade dos sujeitos, ela está a serviço de um projeto de sociedade que está sendo dia a dia construída e reconstruída ou transformada, desde a lógica do trabalho ou do capital.

Outra luta é aquela que a Escola, consciente de seu lugar na história e do espaço e do tempo em que está inserida, precisa travar em diferentes frentes para garantir e exercer sua autonomia de assumir-se como escola do campo inserida em um ambiente em conflito permanente entre lógicas distintas e antagônicas: o campo do campesinato versus o campo do latifúndio seja ele moderno ou atrasado. É a luta contra o projeto do capital no campo hoje hegemônico pelo agronegócio cuja lógica caminha em direção à destruição do campesinato e para um produtivismo destrutivo da natureza e da vida em geral.

Essa luta só será possível com o fortalecimento interno da escola e do assentamento. Sua construção é cotidiana e exige a formação permanente dos sujeitos através dos diferentes espaços já existentes na Escola e na comunidade e a criação de novos espaços a partir da necessidade, a partir de uma leitura crítica e permanente do que acontece cotidianamente na sociedade em geral e na vida local, unificando e fortalecendo um coletivo em torno dos interesses e das necessidades da escola do campo e da cidade, numa construção única de classe. Assim como a Reforma Agrária Popular, a Escola na perspectiva da classe trabalhadora só se realizará com esta unidade: trabalhadores do campo e da cidade.

O PPP pode caminhar nesta direção desde que: O coletivo mais envolvido na Escola não deixe morrer a crítica e a autocrítica e para isso é importante que o coletivo de educação do MST siga acompanhando; que se fortaleça o Conselho Escolar; que se constitua o coletivo de educação do assentamento que este coletivo atue junto com o Conselho Escolar para que este não se perca na institucionalidade e na burocracia estatal.

Freitas (2015) nos alerta para os diferentes instrumentos e formas utilizadas pelos “reformadores empresariais da educação” para tornar o processo didático e pedagógico das escolas cada vez mais identificado com o processo empresarial no qual a qualidade se mede

pela intensificação do nível da gestão e da introdução de tecnologias. Segundo Freitas a intenção é tornar os processos escolares cada vez mais parecidos com os processos empresariais e com isso fazer desaparecer de vez o debate político-pedagógico responsável pelos processos de formação humana que é a tarefa da escola.

No caso da Escola Antônio Carlos o processo acompanhado sinalizou algumas possibilidades de construção e luta na perspectiva de construir um movimento educativo que, como disse Caldart, pode se colocar no “bojo” da luta mais geral que deverá ser travado pela classe trabalhadora e no caso específico pelo assentamento. Possibilidades que podem se colocar como experimento nessa perspectiva da:

[...] construção permanente de alternativas, necessariamente marcadas pela diversidade dos espaços e dos sujeitos, e pelos limites dos momentos históricos vividos, para garantir seu desenvolvimento mais acelerado quando condições adequadas existam. *Eis nossa responsabilidade* hoje, e em todas as esferas da vida. E com o objetivo histórico, como classe trabalhadora, da *transformação radical das condições de vida da humanidade* (CALDART, 2016.p.1– grifos da autora).

1. Manter a existência do GT como espaço de estudo e de conclusão do PPP, incorporando novos participantes especialmente para o debate e formulação do currículo. Entre estes novos participantes trazer especialmente os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo que moram no Assentamento.²⁵
2. Construção de estratégias para iniciar um processo de aproximação da educação com o trabalho imediato aproximando a Escola da Cooperativa. A Escola tem sinalizado a possibilidade de vincular-se à Cooperativa uma vez que ela é a estrutura central de organização do assentamento assumindo para si alguma das demandas concretas desta. Algumas possibilidades são: assumir parte da produção para o viveiro uma vez que cooperativa já tem um viveiro em processo inicial de produção e com demanda para além do que está sendo produzido. A Escola poderia ter em suas dependências uma extensão deste viveiro e produzir mudas. Outra demanda poderia ser a de assumir parte da contabilidade, ou de secretaria da cooperativa. Uma terceira possibilidade é produção de hortaliças como experiência de produção de verdura agroecológica, servindo de exemplo para mais famílias da cooperativa para visitas e produção de receitas alternativas. Ainda outra possibilidade é manter em dia o diagnóstico da produção do assentamento buscando assessoria para ir construindo uma metodologia atualizar anualmente os dados.

²⁵ Neste ano de 2016 são seis pessoas.

Cada uma destas propostas tem a potencialidade de ser referência para o trabalho dos conteúdos e ser ela mesma o conteúdo. Isso potencializaria a luta econômica e política da cooperativa.

3. Inserir no currículo da Escola o tema agroecologia e cooperativismo responsabilizando uma das disciplinas por este tema ou criando uma disciplina específica. Embora sendo responsabilidade específica de uma disciplina este tema deve ser uma espécie de fio condutor de todo o currículo da escola. Essa disciplina tem a tarefa de contribuir para uma formação que supere como diz Rodrigo Lamosa o “senso comum ambientalista” que é suscetível e fortalecido pela lógica que separa luta ambiental de luta de classes. “O mito da modernização ecológica, de uma sociedade sem conflitos, que aponta a parceria, a racionalização dos recursos naturais com aplicação de tecnologia limpa e de ponta” sendo esse um poderoso discurso do “partido do agronegócio” (LAMOSA, 2012, p. 3).
4. Na construção da ementa sobre agroecologia e cooperativismo incluir o tema da saúde do solo, das plantas e dos animais aproveitando e o acúmulo de conhecimento e prática que já se tem no assentamento sobre este assunto. Buscando novos conhecimentos tendo como referência o debate da saúde e ambiente e o conceito de determinação social da saúde.
5. Fortalecer o Conselho Escolar, inserido nele as pessoas com disposição para o debate pedagógico, consciente do papel legal do Conselho, mas com disposição de ampliar tanto a participação quanto seu horizonte de atuação, construindo-o de fato como um coletivo que pensa e age em prol da escola e da qualidade da educação por praticada.
6. Garantir junto à Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação a continuidade dos processos pedagógicos da Escola através da manutenção dos e das educadoras/es o compromisso de garantir um corpo docente sensível às questões do campo.
7. Formação de educadores. Organizar um plano de formação com e para os educadores envolvendo de forma prioritária os educadores que moram no assentamento e a motivação para que outros participem. O plano de estudo deverá ter como eixo norteador o referencial teórico assumido no PPP e as questões levantadas no processo.

8. Avançar na organização e participação dos estudantes como auto-organização uma vez que representação no GT, que discute o PPP não é o suficiente. O GT deve propor e incentivar espaços de auto-organização dos estudantes. Também, visando qualificar a contribuição na discussão e elaboração do PPP é importante que o GT delegue pessoas que assuma este debate específico com os educandos, e que se possa fazer encontro com estes fora do espaço da Escola.
9. Por mais que o processo de escolha do livro didático seja um espaço limitado de participação devido ao curto espaço de tempo e de condições dadas aos educadores para esta escolha, os mesmos poderão se organizar e se preparar melhor para este momento, buscando alargar ao máximo o tempo e os sujeitos envolvidos. Também é fundamental que o coletivo local se insira na luta por uma política de definição do livro didático que seja mais coerente com a realidade do campo e que se escolha outros livros para além dos livros didáticos enriquecendo uma biblioteca que possa servir de base de pesquisa para educadores e educandos.

Chegamos ao final desse trabalho com a sensação de que agora deveria estar começando a escrever parece que é o momento em que as ideias começam a amadurecer em relação ao que deveria e como deveria ser feito. A título de autocrítica gostaria de trazer uma das questões que me inquieta na finalização deste trabalho. Diz respeito à participação dos estudantes no GT uma vez que, a forma como eles foram envolvidos ainda não foi capaz de fazer com que estes sejam mais ativos no processo. O envolvimento destes sujeitos no processo de elaboração do PPP poderá ser melhor e mais produtiva, se o GT tivesse organizado seções de trabalho específico entre estes, podendo ser inclusive fora da Escola porque a presença dos educadores inibe de certa maneira a participação. Alguém do GT que não fosse professor poderia ter assumido esta tarefa, mas somente agora no final da pesquisa houve uma primeira iniciativa nesta direção, de maneira que fica faltando neste trabalho uma reflexão que venha de forma mais direta do olhar e da perspectiva direta dos estudantes. No GT a participação forte foi dos adultos, pais, mães, professores e lideranças. A pesquisa de certa maneira repete o que acontece nas famílias, nas escolas e nos espaços coletivos em geral, os adolescentes estão presentes, mas de forma pouco participativa.

Chegamos a este momento de finalização do trabalho de pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão do curso com mais compromisso com a Escola e com os processos

educacionais dos assentamentos que é uma de nossas tarefas militante; com mais ânimo e mais capacidade para atuar; com os pés mais firmes no chão no sentido que superamos um pouco mais alguns idealismos, ou falsas ideias, que ainda carregamos sobre a escola e seu papel nesta sociedade. E, o mais importante de tudo isso é que o GT avançou teórica e politicamente e que o processo de elaboração continua.

Uma questão importante para nós neste momento é de perceber que mudanças estão acontecendo na prática dos sujeitos envolvidos no conjunto da Escola a partir desta construção coletiva do PPP. Pelo que acompanhamos até aqui podemos dizer que as mudanças são significativas. Olhando para o cotidiano conseguimos visualizar alguns avanços: as lideranças da comunidade passaram a olhar para a Escola, inclusive foi retomado o processo de construção dos canteiros para cultivo de hortaliças na Escola.

Figura 13 - Membros da cooperativa e educadores retoma a construção dos canteiros na Escola em 2016



O cuidado dos educadores com os estudantes no tempo de aula; a cobrança da comunidade escolar a administração municipal pela garantia de educadores para as diferentes disciplinas; retomada da reconstrução da quadra de esportes e há perspectiva de envolver os estudantes, uma vez que todas as turmas de sexto ao nono ano já têm representação no GT. É importante ressaltar que até a conclusão deste trabalho não havia se chegado a discutir e elaborar sobre o currículo e sobre autogestão.

Figura 14 – Reunião dos adolescentes membros do GT 2016



Arquivos da Escola

Concluimos provisoriamente esta empreitada com mais clareza da importância da Escola no assentamento como um dos espaços importantes de formação de sujeitos, uma conquista que precisa ser cuidada, acompanhada e a ser assumida pelas instâncias das organizações dos trabalhadores a partir do assentamento.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. Dossiê. Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

ARAÚJO, M. E. B. **A Vida e a Produção no Assentamento Margarida Alves em Nova União, Rondônia**, 2015, 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2015. Disponível em: http://www.mestradogeografia.unir.br/downloads/4751_marcel_emic_bizerra_de_araujo_turma_2013.pdf. Acesso em:

ARROYO, M. G; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGO, Ademar. In **Caderno de formação 34**. O MST e a cultura. São Paulo, MST, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados - Centro de Documentação e Informação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

BRASIL. A política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Decreto Nº 7.352, de 4 De Novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Lei nº 12.960, de 27 de Março de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2016

BRASIL. Orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27134911_PORTARIA_N_391_DE_10_DE_MAIO_DE_2016.aspx. Acesso:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica(CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001: **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BREILH, J. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista Trab. Educ. Saúde** Vol.13, N. 2 May/aug. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000200533. Acesso em: 22 de maio de 2016.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012.p. 546-553.

_____. e ALENTEJANO,P. (Orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo:Expressão Popular, 2014. 264 p.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agraria Popular**. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª reunião da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia 2013.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Pedagogia do Movimento e complexos de Estudo. *In*: SAPELLI, M.L.S; FREITAS, L.C e CALDART, R. S (orgs.). **Caminhos para transformação da Escola: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Texto elaborado em 2015.

_____. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012.

_____. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!**. Texto. 2015.

_____. (org). **Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde as práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S; STEDILE, M. E. e DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARBONI, F e MAESTRE, M. **A Linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular. 2003.

CARNEIRO, Fernando Ferreira, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo (orgs.). **Dossiê ABRASCO:Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARTA CAPITAL. Estudo Oxfam: em 2016, 1% dos mais ricos terão mais dinheiros que o resto do mundo.ONG britânica divulga dados sobre a desigualdade social no mundo para tentar guiar as discussões do Fórum Econômico Mundial. *In*: <http://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Postagem em 19/01/2015. Acesso em :

CARVALHO, H. As lutas sociais no campo: modelos de produção em confronto. *In*: CALDART, R. S. e ALENTEJANO, P. (orgs.). **MST ,Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.p.17 – 38.

CIAVATA, M. e LOBO, R. Pedagogia Socialista. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012.p. 561-569.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**. MEC/SEMTEC. Brasília, 2004.

COUTINHO, C.N. Gramsci, Antonio, 1891-1937. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, C.N. *In*: NEVES, L. M. W. **A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. SP: Xamã, 2005.

DELGADO, G. **A questão agrária no Brasil 1950 -2003**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#safe=active&q=CAP%C3%8DTULO+2+A+QUEST%C3%83O+AGR%C3%81RIA+NO+BRASIL%2C+1950-2003+Guilherme+C.+Delgado>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

DELGADO, G. **Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão da agrária**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#safe=active&q=moderniza%C3%A7%C3%A3o+conservadora+Guilherme+Delgado>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.[online]**. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 06 de Julho 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. In: COLTINHO, C. N. (org). Gramsci, Antonio, 1891-1937. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IBGE. **População urbana e rural**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf> Acesso em: 06 de agosto de 2016.

INCRA. **Sobre os assentamentos**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 26 de março de 2015.

ITERRA. **Projeto Pedagógico**. Cadernos do ITERRA nº2. Veranópolis, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LAMOSA, R. A. C. **A Hegemonia do Agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais**. Artigo disponível na Biblioteca digital da questão agrária brasileira. <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>. Acesso em: 22 de maio de 2012.

LAMOSA, R. e LOUREIRO, C.F. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **aval.pol públ. Educ.** [online]. 2014, vol.22, n.83, Rio de Janeiro Apr./June 2014, pp.533-554. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 02 de agosto de 2016.

MARTINS, A. S. e NEVES, L. M. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012. P. 538-545.

MARX, K. Introdução à Crítica da Economia política. In: **Contribuição à Crítica da Economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. A assim chamada acumulação primitiva. In: **O Capital**. Livro I. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 785-833.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo, v. 1, tomo 1, São Paulo, Nova Cultural, 1996.

_____ e ENGELS, E. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: contraponto, 1998.

MELO, Tarso de. **Direito e Ideologia**: um estudo a partir da função social da propriedade rural. 2ª ed., São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MENEGATE, M. Da arte de nadar para o reino da liberdade. In: PEREIRA, P.M e VILLAS BÔAS, R.L.(org.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MÉSZÁROS, Esteván. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial 2005.

_____. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria de transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 14^a ed., São Paulo: Hucitec São Paulo, 2014.

MST. **Dossiê MST Escola:** Documentos e estudos 1990-2001. 2005.

MST . **Escola em Movimento.** Instituto de Educação Josué de Castro.

MST. **Programa Agrário.** VI Congresso Nacional. Cartilha, 2013.

MST . **Escola em Movimento.** Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão, 2014.

MST. **Setor Nacional de Saúde.** Caderno de Saúde nº 01. 2º edição. São Paulo, junho 2000,

MST. **Setor Nacional de Saúde.** Cartilha de Saúde nº5. Construindo o Conceito de Saúde do MST. Dezembro, 2000.

MST CEARÁ. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST Ceará, nº 01/02. **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo nas áreas de Reforma Agrária do MST:** uma construção permanente. Março de 2011.

NETTO, J. P. **O leitor de Marx.** Rio de Janeiro: José Olympio LTDA. 2012.

_____. E BRAZ, M. **Economia Política:** Uma introdução crítica. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, L. M. W. **A Nova Pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005

PEREIRA, I. B. e LIMA, J. C. F. Trabalho educação e Saúde. In. Isabel B. P. e Julio C. F. L(orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro. EPSJV, 2009.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, M. M. **A Escola- Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PIZZETA, Adelar <http://www.mst.org.br/2015/08/13/o-legado-de-florestan-esta-na-sua-energia-inesgotavel-em-defesa-de-uma-cao-justa-e-socialista-afirma-pizetta.html>. Postado acesso em 03/08/2015.

PORTO, M. F. de.; ROCHA, D. F. e Finamore, Renan. Saúde coletiva, território e conflitos ambientais: bases para um enfoque socioambiental crítico. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232014001004071 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001004071. Acesso em:

PREFEITURA Municipal de Nova União. **Plano Municipal de Educação – PME**. Nova União, Maio de 2015.

RAMOS, M. N.. In: CIAVATA, M. e FRIGOTO, G. (orgs). **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**. MEC/SEMTEC. Brasília, 2004.

ROLO, Marcio. A natureza como uma relação humana, uma categoria histórica. In. CALDART, R. S., STEDILE, M. E. DAROS, D. (orgs). **Caminhos para Transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, Educação Politécnica e Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SABROZA, P. C. Processo de saúde e doença. In: Barbosa. P. R. (Coord) **Curso de Especialização – Autogestão em saúde** (cp. 1). Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, 2001.

RONDÔNIA. Decreto 898/78

STEDILE, João Pedro (org.). **História e natureza das ligas camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

Revista Escola. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>- de agosto de 2011

Revista Educação. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp> Julho 2014

SAPELLI, M. L. S. Freitas L. C. e Caldart R. S. (orgs). **Caminhos para transformação da escola 3: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SABROZA, P. C. Processo de saúde e doença. In: Barbosa. P. R. (Coord) **Curso de Especialização – Autogestão em saúde** (cp. 1). Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo cruz, 2001

SHIROMA, E. O.; Morais, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **O que você precisa saber sobre Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHUGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STEDILE, J. P. e CARVALHO H. S. Soberania Alimentar. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2012, p. 714-722.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TAMBELLINI, A. T. e MIRANDA, A. C. Saúde e ambiente. In: Lígia GIOVANELLA, L.; ESCOREI, S.; Lobato, L. V. C et al. **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2014, p. 1037-1073.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed., São Paulo: Papirus, 2002.

APÊNDICES

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilmo Sra Maria Célia de Assis
Coordenadora do GT-PPP da Escola Antônio Carlos.

Vimos por meio desta, solicitar autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado “A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, desenvolvida por mim, Matilde de Oliveira de Araujo Lima, discente do Curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto.

O objetivo central do referido estudo é contribuir com o processo de mobilização do Assentamento Margarida Alves para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Antônio Carlos. A contribuição se dará através da atuação junto ao Grupo de Trabalho-GT que está responsável por este processo de mobilização, estudo e elaboração do PPP.

Ressaltamos que os dados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e serão utilizados exclusivamente para os objetivos deste estudo.

Informamos também que o projeto só será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública/ENSP FIOCRUZ.

Rio de Janeiro, 29 de outubro de 2015.

Assinatura do pesquisador

() concordo com a solicitação () não concordo com a solicitação

Assinatura da coordenadora



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, desenvolvida por Matilde de Oliveira de Araujo Lima, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto.

O objetivo central do referido estudo é contribuir com o processo de mobilização do Assentamento Margarida Alves para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Antônio Carlos. A contribuição se dará através da atuação junto ao Grupo de trabalho-GT que está responsável por este processo de mobilização, estudo e elaboração do PPP.

O presente convite se deve ao fato de você ser liderança do assentamento Margarida Alves e membro do Grupo de Trabalho-GT responsável pelo estudo, debate e sistematização do Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Antônio Carlos.

Sua participação é voluntária, portanto, em nenhum momento obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Asseguramos que exercer esse direito não irá trazer nenhum prejuízo a você. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

O registro do processo pela pesquisadora será feito em diário de campo, relatórios e fotos, podendo ser registradas falas individuais somente sobre o tema do estudo e deliberações coletivas do GT. Para elaboração do trabalho final serão utilizados também as fotografias e documentos produzidos pelo GT.

Os resultados da pesquisa serão utilizados na elaboração do relatório final do estudo (dissertação), e também poderão ser usadas em artigos, apresentações em congressos ou conferências.

Asseguramos que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou após, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato informados neste Termo.

Não há riscos físicos ou à saúde devido à sua participação neste estudo. Também achamos importante que você saiba que não há benefícios econômicos diretos, pessoais ou coletivos, associados à sua participação no estudo. Os principais benefícios são: contribuir

para o fortalecimento da Escola do assentamento, para ampliar a compreensão de referenciais teóricos e práticas de construção de Projeto Político e Pedagógico-PPP de uma escola desde a realidade dos sujeitos, também para que o assentamento se torne mais conhecido e contribuir para aprofundamento dos referenciais de construção das escolas do campo.

Este documento é feito em duas vias, uma para você e outra para o pesquisador. Como ele consta de mais de uma folha, todas elas devem ser rubricadas. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do responsável principal e do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública, para que possa entrar em contato, em qualquer momento, caso seja necessário, e tenha alguma dúvida.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. telefone/fax(21) 2598-2863 ou pelo e-mail: **cep@ensp.fiocruz.br**. Endereço: Escola Nacional de Saúde.

Matilde de Oliveira de Araujo Lima

Telefone (69) 9969-8374 E-mail: matildeiejc@yahoo.com.br

Endereço linha 31 Km 08, lote 34, Gleba 08 – Zona Rural- Ouro Preto do Oeste - Rondônia

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar

Data: ___/___/_____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinale sua concordância ou discordância quanto à sua participação na oficina em relação à:

Gravação	sim	não	Filmagem	sim	não
Fotografia	sim	não			

Rubrica pesquisador: _____ Rubrica participante: _____



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, desenvolvida por Matilde de Oliveira de Araujo Lima, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto.

O objetivo central do referido estudo é contribuir com o processo de mobilização do Assentamento Margarida Alves para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Antônio Carlos. A contribuição se dará através da atuação junto ao Grupo de trabalho-GT que está responsável por este processo de mobilização, estudo e elaboração do PPP.

No processo de pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Estudos para aprofundamento e definição do referencial teórico e dos materiais que orientam o fazer diário da Escola; observação participante dos diferentes espaços educativos da Escola; observação participante e oficinas com o Grupo de Trabalho-GT que está elaborando o Projeto Político Pedagógico da Escola. O registro deste processo será feito em diário de campo, relatório de atividades de campo e fotos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na sua participação no Grupo de Trabalho-GT. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os

princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. Telefone/fax(21) 2598-2863 ou pelo e-mail: *cep@ensp.fiocruz.br*. Endereço: *Escola Nacional de Saúde Pública. Rua Leopoldo Bulhões,1480-Terreiro-Manguinhos-RJ. CEP 21041-210.*

Eu, _____, portador(a) do certidão de nascimento _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2015.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)



AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A ARQUIVO

TÍTULO DO PROJETO: “A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, desenvolvido por Matilde de oliveira de Araujo Lima. Telefone (69) 9969-8374, e-mail: matildeiejc@yahoo.com.br. Endereço: Linha 31, Km 08, Lote 34 Gleba 08 - Ouro Preto do Oeste - Rondônia. Discente do curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto.

Solicitamos da Direção da Escola Antônio Carlos autorização para pesquisa em arquivo da Escola para acesso aos documentos e registros. A pesquisadora compromete-se a manter o sigilo em relação ao nome de pessoas que for encontrado nos documentos e afirma que as informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica.

Declara que irá cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura da pesquisadora. _____

Assinatura da Diretora _____

CPF: _____ RG _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR

Você está sendo convidado (a) a autorizar a participação, como voluntário (a), da (do) menor _____ da pesquisa “A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, desenvolvida por Matilde de Oliveira de Araujo Lima, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto.

O objetivo central do referido estudo é contribuir com o processo de mobilização do Assentamento Margarida Alves para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Antônio Carlos. A contribuição se dará através da atuação junto ao Grupo de trabalho-GT que está responsável por este processo de mobilização, estudo e elaboração do PPP. O (a) menor está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por já está contribuindo no GT que está discutindo elaboração o projeto político Pedagógico da Escola.

Para este estudo adotaremos seguintes procedimentos: Estudos para aprofundamento e definição do referencial teórico e dos materiais que orientam o fazer diário da Escola; observação participante dos diferentes espaços educativos da Escola; observação participante e oficinas com o Grupo de Trabalho-GT que está elaborando o Projeto Político Pedagógico da Escola. O registro deste processo será feito em diário de campo, relatório de atividades de campo e fotos.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para retirar o consentimento ou interromper a sua participação do (da) menor a qualquer momento sem que sofra qualquer penalidade. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ENSP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê

tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. Telefone/fax(21) 2598-2863 ou pelo e-mail: *cep@ensp.fiocruz.br*. Endereço: *Escola Nacional de Saúde Pública. Rua Leopoldo Bulhões,1480-Terreco-Manguinhos-RJ. CEP 21041-210.*

Eu, _____, portador (a) da carteira de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei retirar esta autorização se assim o desejar. Sendo assim declaro que autorizo a participação do menor acima citado no referido estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2015.

Assinatura do (da) responsável pelo menor

Assinatura do (a) pesquisador(a)



TERMO DE COMPROMISSO NA UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

EU, Matilde de Oliveira de Araujo Lima, telefone **(69) 9969-8374**, e-mail: *matildeiejc@yahoo.com.br* residente à Linha 31, Km 08, Lote 34 Gleba 08 - Ouro Preto do Oeste – Rondônia, discente do curso de Mestrado Profissional em Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), autora do projeto de pesquisa **“A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”**, sob orientação do Professor Dr. Marcelo Firpo de Souza Porto, comprometo-me a manter o sigilo dos dados e informações coletados junto ao Grupo de Trabalho–GT responsável pela construção do Projeto Político Pedagógico–PPP da Escola Antônio Carlos. Com vistas a garantir o direito ao anonimato dos participantes, os nomes das pessoas, as falas e decisões serão citados apenas com a referência “membro do GT-PPP”, ou com o nome “GT–PPP”, quando se tratar de decisões e falas coletivas. Asseguramos que será excluída a fala de qualquer participante do GT que não seja participante da pesquisa. Por fim, concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos participantes, e declaro que irei cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro 27 de outubro de 2015

Matilde de Oliveira de Araujo Lima. RG 4268777 SSP MG-CPF 299038902-49



Roteiro de Diário de Campo e Relatório de Campo

Roteiro do Diário de Campo:

1. Data, local e tempo de duração das atividades/das idas a campo;
2. Número de pessoas presentes na atividade;
3. O objetivo principal da atividade/ida a campo;
4. O que foi efetivamente tratado, ou seja, o que foi feito no âmbito de interesse do Projeto;
5. Ideias principais debatidas, decisões tomadas e encaminhamentos dados;
6. Apontamentos para refletir sobre a qualidade do processo.

Roteiro do Relatório de Campo

1. Data, local e tempo de duração das atividades.
2. Número de pessoas presentes, acompanhado de uma descrição breve de quem são, o que e quem representam;
3. O objetivo principal da atividade;
4. O que foi efetivamente tratado (em caso de mudança em relação ao que estava previsto) e porque isso aconteceu;
5. Reflexões e análises sobre o momento e a atividade em tela, sobre os encaminhamentos dados e sobre o processo em geral. Ter como base para reflexão o referencial teórico proposto;
6. Ideias e propostas para continuidade do processo.

**ANEXO- IMAGENS DA HISTÓRIA DA ESCOLA E DA CONSTRUÇÃO DO
PPP.**



festinha comemorativa na escolinha
dia das mãs em 1999

Teatro a floresta encantada

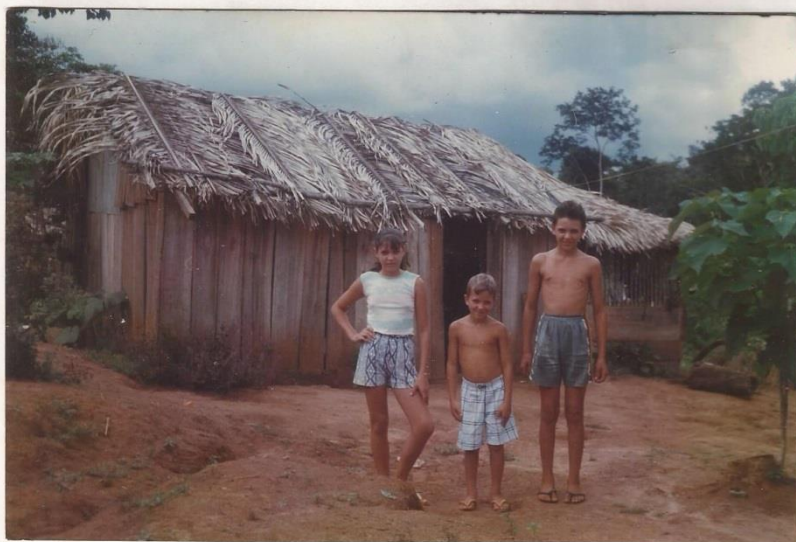


1999

Fotos 1 e 2: Festinha na Escola da Gleba 4, ano 1999. Arquivo pessoal professora Elizabete.
Álbum feito pelas crianças.



Barracão Gleba 04, festa do dia
12 de Outubro dia dos criances
2005



meu barraco, e meus filhos 1999.

Fotos 3 e 4: Festa no Barracão da Gleba e filhos da professora Elizabete e sua moradia, ano 1997. Arquivo pessoal professora Elizabete. Álbum feito pelas crianças.

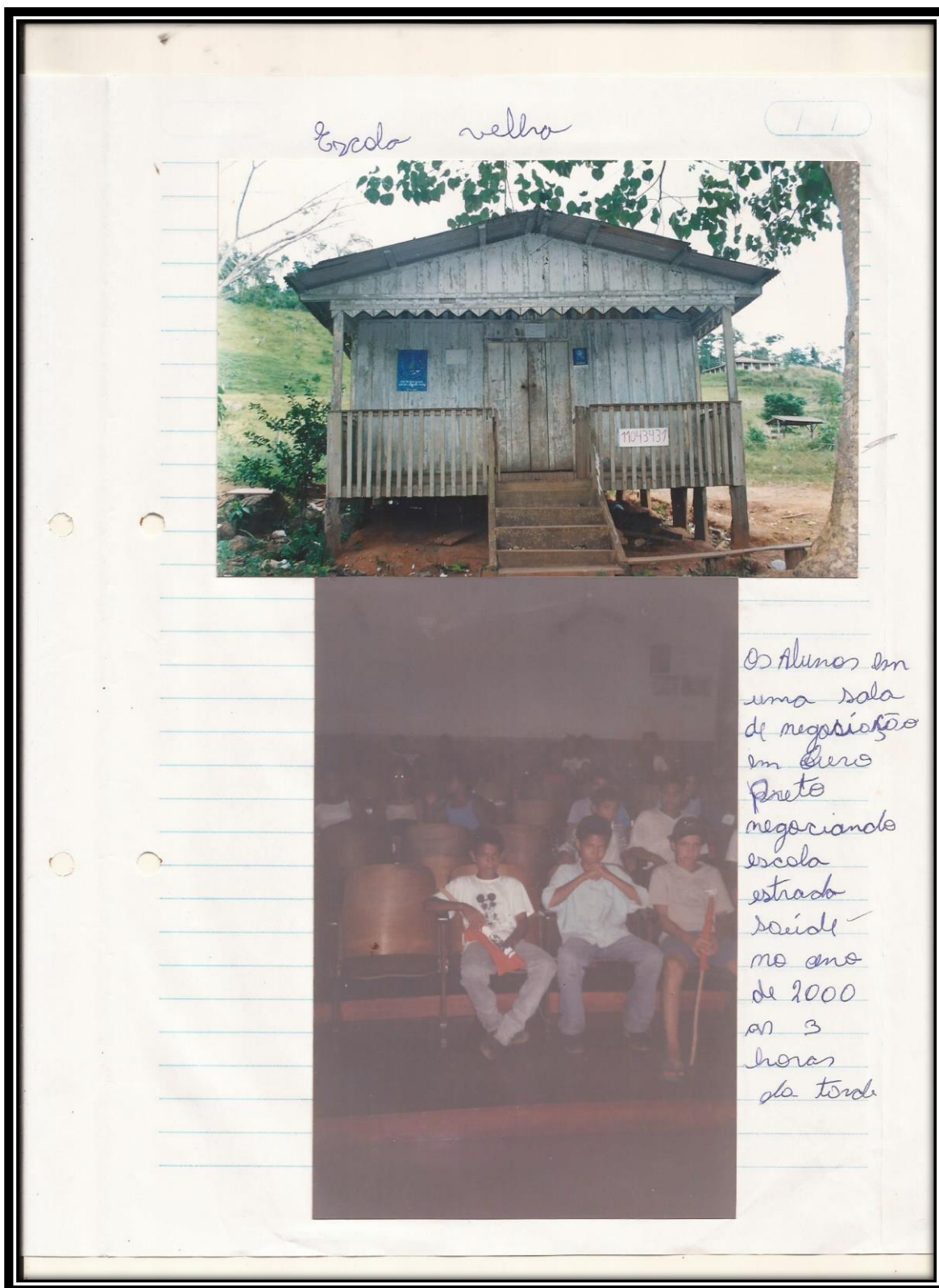


Foto 5: Estrutura física da escola da Gleba Quatro.

Foto 6: Negociação dos Sem Terrinha com a prefeitura de Ouro Preto, ano 2000. As duas fotos do arquivo pessoal da professora Elizabete. Álbum feito pelas crianças.



Alunos na sala da Lembranças
em Ouro Preto 2000 as 3 horas da
tarde



Fotos 7 e 8: Mobilização dos sem Terrinha, ano 2000, cidade de Ouro Preto do Oeste. Arquivo pessoal professora Elizabete. Álbum feito pelas crianças.



Foto 9: Reunião do GT com a Coordenação da Cooperativa, 2015. Arquivo pessoal da Selma Targa.



Foto 10: Reunião do GT com a Coordenação da Cooperativa, 2015. Ao centro dona Enedina, tesoureira da Cooperativa que faleceu em maio de 2016. Arquivo pessoal da Selma Targa.



Foto 11: Reuniões do GT, 2015. Arquivos da Escola



Foto 12: Reuniões do GT assinando ata no final da reunião, 2015. Arquivos da escola.



Foto 13: Reuniões do GT assinando ata no final da reunião, 2015. Arquivos da escola.