



Educação do Campo: práticas educativas na Educação Básica

Caderno Temático do II SIEC

A PEDAGOGIA DO MST E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO MODELOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO MEIO RURAL DE JEQUIÉ-BAHIA.

SANTOS, Manoel Gonçalves (UESB)¹

Resumo

O artigo caracteriza a Pedagogia do MST e a Pedagogia da Alternância, cotejando-as com proposições do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que se buscou compreender em que medida o PPP da instituição expressa os princípios da Educação do Campo que permeiam as propostas educativas em discussão. Os resultados permitem inferir que, no campo das intenções postas no PPP, a instituição em questão referenda boa parte dos princípios da Educação do Campo que perpassam a Pedagogia do MST e a Pedagogia da Alternância. Assim, constata-se que desafio que se coloca aos bolsistas do Subprojeto que desencadeou a escrita do artigo, é o de influenciar para que estes princípios extrapolem o campo das intenções e se consolidem nas práticas educativas desenvolvidas pela escola investigada. Este artigo foi publicado inicialmente no e-Book do II SIEC - Seminário de Educação do Campo [UFRB]/III Seminário Estadual de Educação/I Encontro do PROCAMPO Nordeste.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Pedagogia do MST; Prática educativa.

Abstract

The article features the pedagogy of the MST and the pedagogy of alternation, by matching them with propositions of Pedagogical Political Project of a school in the field. This is a bibliographic and documentary research, in which we sought to understand to what extent the PPP of the institution expressed the principles of education field that permeate the educational

¹Mestre em Educação. Professor Supervisor no Subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo – PIBID/UESB/CAPES, sob a coordenação da Prof^a Ma. Sônia Maria Teixeira de Matos. Email: manoelegoncalves320@gmail.com.

proposals under discussion. The results allow to infer that in the field of intentions put the PPP, the institution concerned countersignature of the principles of the Education field that permeate the pedagogy of the MST and the pedagogy of alternation. Thus, it appears that challenge to the Subproject that triggered the writing of the article, is to influence so that these principles go beyond the field of intentions and bolstering educational practices developed by the school investigated.

Keywords: Pedagogy of alternation; Pedagogy of the MST; Educational practice.

Introdução

Tratar de Educação do Campo no Brasil implica, inexoravelmente, em aludir a aspectos socioeconômicos e políticos que emolduram os contextos e práticas em que se movimenta essa modalidade educativa. No âmbito destes aspectos, destacam-se as ações e consequências decorrentes da concretização dos interesses do grande capital, materializado no agronegócio e no latifúndio, que, lamentavelmente, ainda dominam os espaços rurais brasileiros. Aliadas a estes interesses, e de certa forma os institucionalizando, encontra-se as chamadas políticas de modernização promovidas pelo Estado, que contribui para a capitalização dos processos de trabalho no campo e para uma mercantilização crescente da produção de pequena escala. Tal realidade tem gerado historicamente situações extremamente nefastas para a vida dos sujeitos que produzem e reproduzem sua existência no campo brasileiro, a exemplo de: destruição da agricultura familiar, diminuição assustadora do emprego para o trabalhador rural, condições de vida miseráveis para a população camponesa, além de degradação do meio ambiente.

Quando nos remetemos especificamente à informações que ilustram o que vem acontecendo na educação dos povos do campo, a realidade também é preocupante. Dados recentes, que constam de Molina *et. al* (2010, p. 4), dão conta de que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquela registrada da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental nestes espaços são extremamente precárias, haja vista que 75% dos alunos são atendidos em escolas que

não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências e 92% em escolas que não têm acesso à internet.

Uma das grandes carências que se percebe na dinâmica da educação no meio rural é a baixa cobertura de matrículas para os potenciais estudantes que o compõem. Percebe-se, conforme dados apresentados pela autora citada, que a cobertura de matrícula é razoável apenas para os anos iniciais do ensino fundamental. Para cada duas vagas nos anos iniciais, oferece-se uma nos anos finais. No caso do Ensino Médio, a relação é ainda pior. Para cada seis vagas oferecidas nos anos finais do Ensino Fundamental, oferece-se uma no Ensino Médio. Tal desproporção na oferta de matrículas expressa um afinilamento na oferta educacional do meio rural, o que dificulta o progresso escolar dos estudantes que desejam dar continuidade aos estudos em escolas localizadas no campo.

Essa realidade influencia para que a taxa de escolarização líquida no campo seja inferior à registrada na área urbana. No ensino médio (15 a 17 anos), por exemplo, a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana observa-se o percentual de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%. Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem altos índices de distorção idade-série no campo, os quais já despontam no Ensino Fundamental e se agravam no Ensino Médio, registrando uma distorção de 69,4% (MOLINA *et al.*, 2010, p. 5).

No quesito formação docente, na realidade da Bahia, informações apresentadas por Taffarel e Santos Júnior (2009) revelam que, dos docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo, 43,1% têm ensino médio completo e 21,6% tem formação em nível superior, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano. Quanto à formação dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental no meio rural, os autores informam que apenas 53,1% deles têm formação superior completa; no caso dos docentes que lecionam nesta etapa educativa no meio urbano, esse percentual é de 87,5%.

Felizmente, testemunhamos no Brasil o movimento conhecido por Educação do Campo, que, além de se constituir numa contraposição ao trabalho educativo no campo que prioriza as questões características do meio urbano, se apresenta como um projeto de luta pela superação da realidade supracitada. Este projeto originou-se no contexto das

lutas dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, e se vincula à construção de um modelo de desenvolvimento rural onde se ponha em relevância os diversos sujeitos que compõem o campo brasileiro. Desse modo, se coloca em posição contra-hegemônica ao projeto de desenvolvimento que se assenta nos interesses dos latifundiários, dos representantes do agronegócio, enfim, do sistema burguês capitalista.

Pode-se dizer que o movimento Educação do Campo – protagonizado por movimentos sociais do campo (com destaque para o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST) e por pesquisadores, intelectuais e militantes atuantes nessa esfera educativa – contribuiu para a emergência de políticas públicas atentas com as necessidades e direitos dos sujeitos que vivem no meio rural brasileiro. Inserem-se no espectro dessas políticas públicas os seguintes dispositivos legais: 1) Constituição Federal de 1988 que, diferentemente das que lhe antecederam, proclamou a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente das características dos indivíduos. 2) Decorrente dessa Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, no seu artigo 28, garante aos povos do campo o direito a um ensino adequado às suas peculiaridades e necessidades na esfera geográfica, econômica e cultural. 3) Como resultado do disposto nessa lei, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (que é referendada pelo Parecer CNE/CEB n. 36/2001), legitima, entre outros aspectos, o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a possibilidade de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, de modo a adequar-se às peculiaridades locais; a formação diferenciada para professores de escolas do campo; a promoção do desenvolvimento sustentável no meio rural e o acesso ao conhecimento científico e aos bens econômicos e culturais pelos sujeitos que o compõem. 4) Esta resolução é complementada pela resolução CNE/CEB nº 2/2008, que entre outros aspectos, menciona, em seu artigo 1º, que a Educação do Campo deve ter como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em toda a Educação Básica (Parágrafo 1º); determina ainda que a Educação do Campo será desenvolvida, preferencialmente, pelo ensino regular (Parágrafo 3º), e que os sistemas de ensino devem adotar providências para que crianças e jovens com deficiência, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em

escolas comuns da rede de ensino regular (Parágrafo 5º). 5) No bojo da atual política nacional de educação do campo, encontra-se também o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), que propõe e executa, em parceria com universidades e outras IES, cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores para a docência em escolas localizadas em áreas rurais. 6) Pode-se citar, ainda, a portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que reúne, de modo geral, os princípios que caracterizam a legislação anteriormente citada. 7) Como desdobramento dessa portaria, é editada a de nº 579, de 02 de julho de 2013, que cria e disciplina a ação Escola da Terra, a qual tem como objetivos principais: a promoção de formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e a oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. 8) E, mais recentemente, tivemos a aprovação da Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, que determina que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deve ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, o qual, para se posicionar, deve considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico de impacto da ação, bem como a manifestação da comunidade escolar.

Os dispositivos legais e/ou programas citados, que delimitam e orientam a educação referente ao campo brasileiro, se constituem importantes iniciativas que podem contribuir fortemente para a melhoria da educação que é destinada aos povos do campo. Para tanto, precisam ser efetivadas por todos os entes federados, e chegar a todos os cantos do Brasil.

Pelo exposto, percebe-se que a temática da Educação do Campo vem ganhando relevância tanto na esfera legal quanto no campo acadêmico. Contudo, parece existir um consenso de que essa relevância não tem se refletido em ações concretas que materializem nas escolas situadas em áreas rurais um tipo de educação que contemple, de fato, os direitos, as necessidades e as especificidades dos povos que produzem e reproduzem suas vidas nestes espaços.

A constatação de tal lacuna se constituiu um dos principais elementos motivadores da escrita deste texto – que teve sua publicação inicial no e-Book do II SIEC –, o qual nasce no contexto dos estudos teórico-práticos realizados no Subprojeto “Licenciaturas da UESB e a interdisciplinaridade em Educação do Campo”, que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBIB/UESB. A sua origem se dá exatamente quando, na dinâmica sistematizada dos estudos realizados por bolsistas supervisores e de Iniciação à Docência no subprojeto, apresentamos o seminário intitulado “Propostas e Práticas educativas Alternativas para a Educação do Campo”.

Com esse seminário, objetivamos subsidiar os bolsistas nos estudos e debates referentes à Educação do Campo, de modo a colaborar na ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos mesmos acerca dessa temática. Nessa perspectiva, buscou-se trazer à tona no seminário propostas e práticas alternativas de educação do campo, de maneira a dar visibilidade a experiências educativas que tenham como pressuposto básico o atendimento escolar de crianças, jovens e adultos do campo, valorizando o contexto social, cultural e político desses sujeitos. Dessa forma, enquanto recorte da temática foram apresentadas e discutidas as propostas e práticas educativas denominadas de “Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” e de “Pedagogia da Alternância”, a fim de, através da caracterização das mesmas, problematizar elementos das práticas educativas tradicionalmente desenvolvidas em áreas rurais, bem como inspirar possíveis ações diferenciadas a serem inseridas nas práticas pedagógicas das escolas do campo abrangidas pelo Subprojeto em que este seminário aconteceu.

Após a exposição e debate gerados no seminário, e considerando as potencialidades das propostas estudadas para se pensar o contexto social e a realidade educativa da escola que é objeto de estudo e de experiências práticas do Subprojeto em questão, resolvemos fazer uma investigação no sentido de compreender em que medida o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, situada na zona rural da cidade de Jequié/BA, contempla os princípios da Educação do Campo que permeiam a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do MST.

Vale ressaltar que estamos entendendo Educação do Campo enquanto “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do

campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 14). Trata-se de um conceito que, ao se colocar em contraposição à educação que historicamente vem acontecendo nos espaços rurais, vai ao encontro dos direitos e da valorização da identidade dos sujeitos que vivem no campo brasileiro.

O delineamento espacial do artigo prevê, além dessa introdução, um tópico em que nos detemos numa breve descrição das características e aspectos históricos consubstanciados na Pedagogia do MST e na Pedagogia da Alternância e, num terceiro momento, traz a exposição e problematização dos dados coletados junto à instituição em questão a partir da análise do seu Projeto Político-Pedagógico, buscando-se perceber possíveis convergências e/ou divergências de suas proposições com os modelos pedagógicos de Educação do Campo utilizados como referência no trabalho.

Breve descrição da Pedagogia do MST e da Pedagogia da Alternância

Faremos essa caracterização abordando inicialmente elementos da **Pedagogia do MST**. Para tanto, cumpre fazer referência a aspectos da história desse movimento, o que se constitui em requisito indispensável para uma compreensão razoável das nuances que perpassam a sua proposta pedagógica.

Conforme Caldart (2001), o MST é oriundo de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Trata-se de um movimento que nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país, vindo, aos poucos, expandir-se por todo o Brasil. Atualmente, o MST está organizado em 24 estados brasileiros, nas cinco regiões do país, com cerca de 350 mil famílias incluídas no movimento.

Segundo a autora mencionada, o movimento segue com os mesmos objetivos definidos quando se sua criação em 1984, que são os seguintes: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. As escolas situadas nos assentamentos do movimento dirigem suas práticas, de modo geral, tendo estes objetivos como princípios norteadores.

Para Caldart (2001) a obra educativa do MST tem três dimensões principais, quais sejam: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto;

ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento; e iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Nesse sentido, o MST tem uma pedagogia norteada por uma *práxis* (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana, o que pressupõe, entre outros valores, reconhecer que as pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo movimento; que as pessoas se educam aprendendo a ser, nas ações que realizam e nas obras que produzem; que as pessoas se educam produzindo e reproduzindo a cultura; que as pessoas se educam vivenciando valores e aprendendo a conhecer para resolver; que as pessoas se educam em coletividade; que o educador educa pela sua conduta; e que é necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana.

Na esfera teórica, a prática educativa desenvolvida pelo MST sintoniza-se com proposições e ações de autores como Paulo Freire (1998), o qual defende uma educação pautada na realidade social e cultural dos educandos, postulando que esta prática social seja problematizadora e de caráter autenticamente reflexivo, o que, segundo ele, implica num constante ato de desvelamento da realidade, na perspectiva de se identificar e superar suas contradições, especialmente no que se refere à injustiça e desigualdade social. Desse modo, a proposta pedagógica do movimento prevê que toda aprendizagem e todo ensino deve partir da realidade, entendida no sentido de realidade próxima e realidade distante. Propõe, ainda, que tudo que seja estudado deve estar ligado com a vida prática e com necessidades concretas dos educandos, de seus pais e de sua comunidade. O currículo pensado e praticado precisa, portanto, garantir que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real, que lhes sejam propiciadas oportunidades de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando.

De acordo com Saveli (2000), o currículo em questão se diferencia dos currículos tradicionais em três pontos básicos: primeiro pela visão em relação à sala de aula, a qual deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça; segundo, os conteúdos das disciplinas clássicas (matemática, português, história, geografia, ciências, etc.) são trabalhados em

acordo com o surgimento das necessidades práticas, não tendo, portanto, fim em si mesmos; e, terceiro, na organização do currículo ouve-se a voz dos vários sujeitos envolvidos com o assentamento (professores, assentados e crianças).

Eleger a prática (enquanto trabalho) como ponto de partida e ponto de chegada não quer dizer que o trabalho sistemático de sala de aula seja eliminado. Há uma articulação entre o trabalho das crianças e o estudo dos conteúdos na sala de aula. Estes últimos são trabalhados em várias dimensões, de modo que sejam entendidos em toda a sua complexidade.

A operacionalização do planejamento se dá a partir da definição de temas geradores, que são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade da criança e da sua comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula e a avaliação.

No que diz respeito especificamente à avaliação, defende-se que a mesma não deve se centrar apenas na aprendizagem dos conteúdos, devendo levar em consideração, entre outras questões, o quanto do conhecimento sobre a realidade os estudantes estão se apropriando, comportamentos e atitudes demonstrados no relacionamento com os companheiros e, também, a disponibilidade demonstrada por cada estudante para trabalhar pelo interesse público, uma vez que essas escolas também objetivam a preparação de militantes.

Como instrumentos avaliativos, prevê-se que o professor se utilize de fichas de observação de cada aluno e da turma, e do diário da criança, que é um livro da vida individual, em que cada estudante registra diariamente o que acontece na classe e com eles, e o que estão sentindo em relação à escola e a tudo que acontece nela. Há ainda o uso de provas e da roda de discussão livre (assembleia), que se constitui num espaço aberto onde os estudantes expressam o que estão sentindo, o que estão pensando e o que estão esperando da escola.

Quanto à **Pedagogia da Alternância**, essa perspectiva metodológica de ensino se constitui em um diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular, de maneira que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) se constituem o foco central do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma metodologia que combina períodos integrados de formação no ambiente escolar e formação na família/comunidade, possibilitando a flexibilização da organização do trabalho

pedagógico em alternância e adequando-o à realidade dos sujeitos cognoscentes (FONSECA, 2008; PASSOS e MELO, 2012).

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, a partir das Casas Familiares Rurais (CFR), e se expandiu para outros países da Europa, Ásia e América Latina. No Brasil, foi inserida por italianos, inicialmente no estado do Espírito Santo, em 1969. Atualmente, segundo dados da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) de 2007, há 243 Centros de Formação por Alternâncias (Cefas) em atividade no Brasil.

Os princípios orientadores da Pedagogia da Alternância são oriundos dos princípios da Educação do Campo, que, segundo Souza e Mendes (2012, p. 261), consideram que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos sujeitos do campo, e que “a educação do campo deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, à cultura, à organização social e humana destes povos, devendo ser adequada aos tempos e espaços em que eles fazem parte”.

A operacionalização dessa metodologia inclui as vivências que os estudantes têm na família e na comunidade, as quais ele leva para a escola (em um tempo específico), onde partilha os diversos saberes que possui com os outros atores do processo educativo, refletindo sobre esses saberes a partir de uma base científica (reflexão); depois ele retorna à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática+teoria) na comunidade, na propriedade ou na inserção em determinados contextos sociais.

Na proposta em questão, “o aluno, o meio e a escola estão estreitamente interligados entre si por meio de instrumentos pedagógicos específicos, formando assim um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização visando um desenvolvimento da pessoa e do meio” (Idem, p. 263). Nesse sentido, a mesma extrapola a dimensão de uma metodologia de ensino, se constituindo, portanto, numa opção política, no que tange a um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

A Pedagogia da Alternância pode ser desenvolvida sob formatos diferenciados, dentre os quais se pode citar as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR). No caso desse último formato, os jovens passam uma semana em regime de internato e duas semanas na propriedade dos pais (o chamado meio profissional).

De modo geral, os instrumentos pedagógicos do método da alternância têm como princípio fundamental a pesquisa, e, a partir dela, a relação indissociável entre teoria e prática, tendo como objetivo *a priori* romper com o paradigma da Educação Rural, o qual nega uma cultura identitária dos povos do campo e os impedem de acessar plenamente os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu.

Cotejamento da Pedagogia do MST e Pedagogia da Alternância com o Projeto Político-Pedagógico da EMETO

É importante reiterar, neste momento, que estamos falando de uma instituição educativa situada no Distrito de Barra Avenida, localidade que faz parte da zona rural da cidade de Jequié/Bahia. Não é uma escola do tipo isolada no meio rural, uma vez que atende à população de uma comunidade específica, embora receba estudantes de localidades rurais próximas. A maioria dos estudantes que a frequentam residem na própria comunidade, não pertencem a famílias de pequenos agricultores (que vivem de sua própria terra), mas de trabalhadores assalariados. Além disso, a instituição possui uma estrutura física deficiente, não dispendo, por exemplo, de auditório, refeitório e biblioteca.

A observância de tais características permite inferir que esta instituição não preenche os requisitos necessários para adotar integralmente as propostas pedagógicas de que falamos. No caso da Pedagogia do MST, por motivos óbvios, tendo em vista que não se trata de um acampamento ou assentamento do movimento. Em relação à Pedagogia da Alternância, pelo perfil dos estudantes que a frequentam – especialmente no que diz respeito ao fato de não pertencerem a famílias de pequenos agricultores, mas de trabalhadores assalariados – e, principalmente, pela estrutura física que a constitui, a qual não dispõe da logística necessária para atender os estudantes num regime de internato durante o tempo em que permanecerem na escola, como pressupõe a metodologia dessa proposta.

Dizemos isso para demarcar que com a realização desse estudo não estamos pretendendo transportar mecanicamente os modelos pedagógicos da pedagogia do MST e da Pedagogia da Alternância para o cotidiano da escola que é nosso objeto de estudo. Objetivamos, antes, nos inspirar nos princípios da Educação do Campo que tais

propostas carregam para poder projetar e realizar, junto com os sujeitos que dão vida a esta instituição, uma formação mais consentânea com as suas necessidades e especificidades, de maneira a colaborar para que estes sujeitos possam, além de se apropriar dos conhecimentos clássicos e científicos disponíveis na sociedade, conhecer e valorizar o lugar onde vivem e, desse modo, munirem-se de condições necessárias à assunção de uma cidadania substantiva.

Dito isto, vamos à análise do PPP da escola, a qual busca compreender em que medida este documento expressa os princípios da Educação do Campo contidos na Pedagogia do MST e na Pedagogia da Alternância.

Apesar de se destinarem a contextos socioeducativos específicos, as duas propostas educativas convergem no sentido de adotarem princípios educativos incluídos na chamada Educação do Campo. Tais princípios podem ser abordados/identificados na esfera dos valores que as orientam e, também, no âmbito dos procedimentos didáticos que as caracterizam. No campo dos valores, pode-se dizer que as duas propostas se encontram quando defendem um trabalho educativo contextualizado com a realidade do estudante do campo; quando propõem a valorização da vida e da cultura local, dos sujeitos do lugar, do desenvolvimento da autonomia e autoestima destes sujeitos; quando defendem um trabalho educativo que objetive o resgate da dignidade desses sujeitos e a vivência da coletividade e da solidariedade e, portanto, por gestarem uma postura política emancipatória e progressista em suas proposições e ações.

Já no âmbito dos procedimentos didáticos, as duas propostas se aproximam quando realçam os seguintes princípios educativos: ensino voltado principalmente para a vida prática, trabalhar os conteúdos como meio e não como fim em si mesmos, organização do currículo ouvindo as vozes de todos os sujeitos envolvidos com a escola, organização das aulas a partir de temas geradores, realização do processo avaliativo dando relevância, ao mesmo tempo, aos conteúdos estudados na escola – aqueles incluídos nas disciplinas clássicas – e às questões da realidade e da vida prática dos estudantes, realização de estudo do meio ou visita de campo, entre outros.

São, pois, estes princípios do âmbito dos valores e do âmbito dos procedimentos didáticos caracterizadores da Pedagogia do MST e da Pedagogia da Alternância, que queremos saber em que medida são contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola que é nosso lócus de estudo. Tal análise é relevante no contexto das ações do

Subprojeto que desencadeou este artigo, haja vista que tais ações encontravam-se ainda em um estágio inicial quando o estudo em questão foi realizado, e o conhecimento da proposta pedagógica da escola que é campo empírico do subprojeto se constituiu em requisito indispensável para que os bolsistas que compõe este subprojeto pudessem iniciar com perspectivas mais promissoras suas atividades no chão da escola.

Para empreender tal análise, fizemos uma leitura do PPP da escola na tentativa de identificar proposições que revelassem alguma relação corroboradora dos princípios mencionados. De imediato, percebemos na parte do documento que apresenta a proposta, que esta se assenta numa perspectiva emancipatória quanto à concepção de educação assumida, quando este documento aponta que “espera-se que a efetivação da proposta pedagógica possa refletir no oferecimento, por parte da escola em questão, de uma educação pública com qualidade formal e política, formadora de sujeitos autônomos e fomentadora da justiça social” (EMETO, 2006, p. 5). Tal perspectiva é ratificada na parte da justificativa do projeto quando se afirma que:

O desejo, que agora se realiza, de elaborar e apresentar um projeto político-pedagógico, está relacionado à inquietação que aflige os educadores de nossa escola quanto aos problemas sociais como a desigualdade e o individualismo que caracteriza o mundo contemporâneo, e quanto aos entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social (EMETO, 2006, p. 6).

Ao se posicionar especificamente sobre a concepção de Educação do Campo que assume, o PPP da escola em questão contempla muito dos princípios formativos contidos na Pedagogia do MST e na Pedagogia da Alternância, quando encarados em suas similaridades. Ao mencionar tal concepção, o documento aponta que os seres humanos que residem em áreas tidas como rurais são portadores dos mesmos direitos daqueles que residem em áreas urbanas. Nesse sentido, destaca que, “entre esses direitos, está o de terem acesso a uma educação sistemática de qualidade, que lhes possibilitem interagir e interferir na sociedade de forma produtiva e voltada para o bem-estar da coletividade” (EMETO, 2006, p. 15). Desse modo, acena para a possibilidade de desenvolver um trabalho educativo atentando-se para a cultura e vida dos sujeitos que compõem a instituição e/ou vivem em seu entorno, quando afirma que pensar a educação dessas pessoas implica em “percebê-los enquanto indivíduos que possuem

suas peculiaridades no âmbito econômico, social e cultural e, principalmente, que essas pessoas, na maioria das vezes, encontram-se marginalizadas de uma vida digna” (p.15).

É perceptível, na proposta pedagógica em questão, um equilíbrio quanto à importância da realidade local e quanto à importância do conhecimento científico no processo de operacionalização do ensino a ser oferecido aos estudantes. Isso se evidencia quando é afirmado no documento que a escola precisa canalizar as suas atividades no “caminho da valorização da vida e cultura local, como ponto de referência para conteúdos de cunho mais científico, sempre que isso se fizer possível, no sentido de melhorar a autoestima da clientela da escola do campo, e buscar neste ambiente alternativas de uma vida melhor” (EMETO, 2006, p. 16).

Tal raciocínio é ratificado pelo PPP quando se faz alusão a elementos da realidade mais ampla da sociedade e a relação dessa realidade com a questão do “trabalho para sobrevivência” na localidade em que a escola está inserida. Sobre este aspecto, o documento traz a seguinte proposição:

Tomar como ponto de partida a vida local do povo de Barra Avenida não quer dizer que a escola deve se fechar para o mundo externo à localidade onde ela se situa, é, antes, dar relevância às características locais para possibilitar aprendizagens que as ultrapassem. Contudo, quando se remete ao tema “trabalho para sobrevivência”, a escola Etelvino Torres necessita desenvolver suas atividades procurando propiciar aprendizagens que também possam servir como elo de fixação de sua gente no campo, uma vez que a saída da mesma de lá para procurar meios de sobrevivência nos grandes centros urbanos geralmente os têm levado a viver em situações subumanas em subúrbios e favelas (EMETO, 2006, p. 16).

Como se vê, a proposta da escola que é nosso objeto de estudo contempla em certa medida os princípios formativos (do campo dos valores) que permeiam a Pedagogia do MST e a Pedagogia da Alternância. Esses valores parecem se desdobrar no que estamos chamando de princípios do âmbito dos procedimentos didáticos quanto às proposições do PPP. Isso é percebido quando este documento se posiciona em relação à concepção de currículo assumida. Quanto a esta concepção, a proposta assevera:

Defendemos um currículo que seja capaz de abranger os conhecimentos do povo de Barra Avenida, dando condições a esta clientela escolar de compreender e compreender-se no mundo global. Um currículo que, desdobrando-se em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, possa contribuir para a construção de seres humanos melhores no aspecto formal e, principalmente, na esfera humana (EMETO, 2006, p. 17-18).

O mesmo pode se dizer do posicionamento do PPP em relação à concepção de metodologia que ele compartilha. Quanto a esta concepção, declara-se que o estudante precisa ser encarado não como um ser passivo e depósito de conhecimento, mas como sujeito reflexivo e capaz de influenciar na reconstrução do saber. Neste sentido, propõe-se que

O professor precisa lançar mãos de procedimentos como: problematização, pesquisa, oficinas, trabalho em grupo, exposição dialogada, seminários, projetos didáticos, experimentação, debates, jogos educativos, dramatização, produção coletiva, estudo do meio, entre outros, tendo sempre como meta o bom desempenho da aprendizagem e da reelaboração crítica do conhecimento (EMETO, 2006, p. 19)

Vale citar, também, a visão da escola quanto à participação das famílias dos estudantes em suas ações. Sobre isso o seu PPP afirma que “é importante que se ofereça aos pais e responsáveis pelos estudantes ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola” (EMETO, 2006, p. 25). Com esta assertiva, o documento sinaliza a possibilidade de uma presença ativa da família/comunidade tanto no delineamento das intenções quanto na concretização das ações da instituição, proposição que está em sintonia com o que é defendido pelas propostas pedagógicas alternativas discutidas. Além disso, se prevê a realização periódica de reuniões de pais e mestres a todo final de bimestre.

Tratando mais especificamente do papel da comunidade no espaço escolar, o PPP prevê que a instituição atente para problemas socioambientais existentes em seu entorno. Neste sentido, afirma que “a escola deve estar atenta aos problemas socioambientais que acontecem na comunidade em que está inserida. As suas ações não devem apenas envolver conteúdos em sala de aula, mas estarem conectadas com a vida prática dos seus alunos, interferindo para torná-la melhor” (EMETO, 2006, p. 25).

No que tange à definição de atividades que visem à operacionalização de tais intenções, o PPP aponta, entre outras, as ações de se reavaliar a todo início de ano, por ocasião da semana pedagógica, a estrutura curricular assumida pela escola de modo a se inserir elementos da vida local (p.37). Quanto ao papel do estudante na instituição, bem como no que se refere à realização de um processo avaliativo que extrapole as paredes das salas de aula, o documento prevê a realização de assembléias de classe por unidade, a fim de valorizar as vozes dos discentes no que concerne às suas percepções quanto às

experiências vivenciadas na instituição escolar dentro e fora de sala de aula. Prevê também que todos os membros da escola (professores, gestores e funcionários diversos) precisam defender em seus discursos a importância da vida no campo.

Em sintonia com estas ações, o PPP realça a importância de dois projetos que a escola já desenvolvia à época de sua elaboração, quais sejam: o projeto “Nós do Meio Ambiente” e o Projeto “Feira de Arte e Conhecimento de Barra Avenida (FEIRAC)”. Aponta-se que essas iniciativas objetivam possibilitar aos atores sociais que constituem a escola, uma reflexão sobre a realidade local no que diz respeito à questão ambiental, cultural e social, visando o desenvolvimento, nos vários segmentos da escola, de uma consciência que seja capaz de agir para a construção de uma vida melhor para a comunidade, e que valorize os elementos que lhe formam. Falando de forma mais específica, o primeiro projeto, diz o documento, procura influenciar na adoção de hábitos coerentes com a manutenção da vida na terra e com a construção de ambientes mais saudáveis. Já o segundo, tem como foco o trabalho dos conteúdos escolares de forma mais significativa, além de uma maior integração entre escola e comunidade no processo de execução do projeto, bem como na exposição final – na forma de culminância – dos trabalhos realizados.

Considerações Finais

Considerando o exposto, é possível inferir que no campo das intenções postas em seu PPP, bem como na proposição e efetivação de algumas ações, a instituição em questão referenda boa parte dos princípios da Educação do Campo que perpassam a Pedagogia do MST e a Pedagogia da Alternância. Isto pode ser ilustrado, entre outros exemplos, quando o PPP assume uma visão de educação de cunho emancipatória, quando aponta a necessidade de se desenvolver um trabalho educativo contextualizado com meio social dos educandos – sem abrir mão da efetiva socialização do conhecimento científico –, quando encara os estudantes como seres ativos no processo educativo e quando valoriza a participação da família e da comunidade na dinâmica formativa da escola.

O desafio que se coloca aos bolsistas e demais profissionais em atividade no Subprojeto que desencadeou a escrita deste artigo, é o de influenciar para que estes

princípios extrapolem o campo das intenções e se consolidem nas práticas educativas desenvolvidas pela instituição investigada, para o bem dos seus estudantes, da comunidade que lhe cerca e da Educação do Campo como um todo.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- EMETO. Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira. **Projeto Político-Pedagógico**. Prefeitura Municipal de Jequié. Secretaria Municipal de Educação. Jequié, 2006.
- FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MOLINA, Mônica C. MONTENEGRO, João Lopes A. OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. 2010. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_228.pdf> Acesso em 10 jun. 2015.
- PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. SANTOS Júnior, Cláudio de Lira. Balanço político e continuidade da ação Pronera: 10 anos de resistência. 2009. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_228.pdf <<http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/pronera/balanco-politico>>. Acesso 02 Ago. 2014.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **PUBLICATIO UEPG – Ciências Humanas**. 8(1), 2000. p. 19-30. CDD: 370.193. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/8/5>. Acesso em 15 mai. 2014.
- SOUZA, Adria Simone Duarte; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão.

In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

Edição Especial N. 10 Ano V (2016)

ISSN 2179 8443