

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO**  
**E CULTURA – PROPPEC**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS-**  
**CEJURPS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS – PMGPP**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA EM ASSENTAMENTO DO MST**

**JAIME DOMINGOS TESTA**

**Itajaí –SC**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO  
E CULTURA – PROPPEC  
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS-  
CEJURPS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS – PMGPP**

**EDUCAÇÃO PÚBLICA EM ASSENTAMENTO DO MST**

**JAIME DOMINGOS TESTA**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, sob a orientação do Professor Doutor Guillermo Alfredo Johnson. como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas.**

**Itajaí – SC**

**2009**

Esta Dissertação foi julgada APTA para obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e aprovada, em sua forma final, para Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – PMGPP/UNIVALI.

---

DR<sup>a</sup>. ADRIANA MARQUES ROSSETTO  
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores

---

DR. GUILLERMO ALFREDO JOHNSON – PRESIDENTE E ORIENTADOR

---

DR. MÁRCIO VIEIRA DE SOUZA (UNIVALI) – MEMBRO

---

DR<sup>a</sup>. ANDRÉA PAULA DOS SANTOS (UEPG) – MEMBRO EXTERNO

Itajaí (SC), 16 de outubro de 2009

## **DEDICATÓRIA**

**À minha esposa e filhos**

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus, pelo dom da vida;  
Aos professores, mestres e amigos;  
Aos colegas que nos momentos difíceis  
apoiaram, criticaram e elogiaram;  
Aos coordenadores e orientadores pelo  
conhecimento repassado;  
À família, que compreendeu minha  
ausência nessa fase tão importante das  
nossas vidas.**

## **DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro, para todos os fins de direito e sob as penas da lei, que assumo total responsabilidade pelo aporte ideológico conferido ao presente trabalho, isentando a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, o Programa de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas – PMGPP, a Banca Examinadora, o Professor Orientador, bem como o co-orientador, de todas e qualquer responsabilidade acerca do mesmo.

Por ser verdade, firmo a presente

Itajaí (SC).....

**JAIME DOMINGOS TESTA**  
Mestrando PMGPP – UNIVALI

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>17</b>
<b>1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO .....	17
<b>1.1.1 A chegada dos jesuítas no Brasil e ação pedagógica voltada para a formação de novos educadores</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1.2 O fracasso escolar, escola igualitária e luta de classes</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1.3 Educação e trabalho</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1.4 A educação cooperativista como prática constante</b> .....	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>30</b>
<b>2 O MST E AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO</b> .....	<b>30</b>
2.1 O MOVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO .....	31
<b>2.1.1 Formação dos professores e ideologia do MST</b> .....	<b>37</b>
2.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA O MST .....	39
<b>2.2.1 Os princípios filosóficos da educação do MST</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.2 Os princípios pedagógicos do MST</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.3 Educação cooperativista</b> .....	<b>42</b>
<b>2.2.4 Educação empreendedora cooperativa</b> .....	<b>50</b>
<b>2.2.5 A ação educativa como Direito Social</b> .....	<b>51</b>
2.3 O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA DE ASSENTAMENTO .....	52
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>58</b>
<b>3 COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES</b> .....	<b>58</b>
3.1 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE QUEDAS DO IGUAÇU .....	58
3.2 HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES ..	60
3.3 METODOLOGIA UTILIZADA .....	62
3.4 MEMORIAL DESCRITIVO DO COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES .....	63
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	70
<b>3.5.1 Análise das entrevistas com os professores do Colégio Olga Benário/2009</b> .....	<b>70</b>
<b>3.5.2 Análise das entrevistas com os alunos do Colégio Olga Benário</b> .....	<b>75</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>84</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>87</b>
<b>APÊNDICE 01 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES</b> .....	<b>88</b>
<b>APÊNDICE 02 QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 03 QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS</b> .....	<b>90</b>
<b>APÊNDICE 04 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES</b> .....	<b>91</b>



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Mapa da Localização geográfica do município de Quedas do Iguaçu.....	59
FIGURA 02 - Planta Baixa do Colégio Estadual Olga Benário.....	64
FIGURA 03 – Instalações físicas do Colégio Estadual Olga Benário.....	64
FIGURA 04 – Sala de informática.....	65
FIGURA 05 – Sala de aula 1.....	65
FIGURA 06 – Sala de aula 2.....	66
FIGURA 07 – Sala de aula 3.....	66
FIGURA 08 – Sala de aula 4.....	67
FIGURA 09 – Bloco das instalações sanitárias.....	67
FIGURA 10 – Banheiro utilizado pelos alunos.....	68
FIGURA 11 – Cozinha.....	68
FIGURA 12 – Despensa para mantimentos.....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Material didático fornecido pelo PNLD .....	70
GRÁFICO 02 – Condições físicas do Colégio Olga Benário .....	71
GRÁFICO 03 – Envolvimento da família na escola do assentamento .....	72
GRÁFICO 04 – Nível de conhecimento dos alunos nas questões políticas do país .....	73
GRÁFICO 05 – Comportamento do aluno da escola de assentamento diante dos acontecimentos políticos do país .....	74
GRÁFICO 06 – Sexo e faixa etária dos entrevistados .....	75
GRÁFICO 07 – Estrutura do Colégio Olga Benário.....	76
GRÁFICO 08 – Melhorias no Colégio Olga Benário.....	76
GRÁFICO 09 – Tempo de estudo em escolas de assentamento do MST ...	77

## ABREVIATURAS UTILIZADAS

MST – Movimento Sem Terra

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Reforma Agraria

ONG – Organização Não Governamental

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SUED – Superintendencia da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

NRE – Núcleo Regional de Educação

SCA – Sistema de Cooperativas de Assentados

CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária

TAC – Técnico em Administração Cooperativista

APMF- Associação de Pais Mestres e Funcionários

EMATER - Empresa Paranaense de Assistência Técnica

CRENOR - Cooperativa de Credito Rural ( da reforma agrária)

CLAF – Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar

CRESOL – Cooperativo de Credito Rural Com Interação Solidária

## RESUMO

O processo educacional sempre foi voltado para a educação da elite, desde os primórdios da humanidade priorizou-se a educação dos mais abastados, as classes menos favorecidas recebiam a formação para o trabalho, os mais abastados eram educados para o poder. As lutas de classes sempre existiram e de alguma forma lutavam por um sistema mais justo, com o MST não é diferente. Este estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais de caráter cooperativista, em uma escola pública, localizada em território rural e instalada em assentamento no Sudoeste do Estado do Paraná, relacionando ações teórico-práticas realizadas por pessoas mobilizadas a partir de um projeto que busca superar dificuldades a partir de ações coletivas. Os objetivos específicos foram: estabelecer pesquisas para o entendimento do desenvolvimento do processo educacional, suas propostas, metodologias e material didático do MST. No primeiro capítulo abordou-se a questão da educação ao longo do tempo, com a educação informal e posteriormente com a educação formal, através da criação das escolas pelas ordens religiosas, evoluindo para as metodologias que são empregadas atualmente. No segundo capítulo discorre-se sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o início do movimento, seus objetivos, ideologias e metodologias de ensino, suas propostas e eixos estruturantes do projeto educativo. No terceiro capítulo estão contidas as informações sobre o município de Quedas do Iguaçu, do Colégio Estadual Olga Benário Prestes – Ensino Fundamental e Médio, situado no Assentamento Celso Furtado, Comunidade Dez de Maio, local onde foi realizado o presente estudo. A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória, o delineamento foi a pesquisa bibliográfica e estudo de campo, com método comparativo. O universo da pesquisa foram 14 alunos do Colégio Estadual Olga Benário, no período de março de 2009 e 10 professores. Para os alunos o questionário foi composto de 8 questões e para os professores, 9, totalizando 17 questões.

**PALAVRA CHAVE:** MST. Educação. Metodologia de ensino. Luta de classes.

## ABSTRACT

The educational process has always been focused on educating the elite, and since the origins of the humanity, education for the wealthy has always been given priority. The poorer lower classes were trained for work, while the educated were educated to hold power. Class struggles have always existed and, somehow, fought these were fights for a fairer system, and with the Landless Rural Workers Movement (MST) it is not different. This study analyzes the educational policies of cooperative nature, in a public school located in a rural territory, in a settlement in the Southwest of the State of Paraná, linking theoretical and practical actions carried out by people mobilized around a project that seeks to overcome difficulties through collective actions. The specific objectives were: to investigate the theme, in order to understand the development of the educational process, its proposals, methodologies and teaching materials of the MST. The first chapter addresses the question of long-term education, with informal education and then with formal education, through the establishment of schools by religious orders, evolving to the methodologies that we see today. The second chapter focuses on the MST, the beginnings of the movement, its objectives, ideologies and teaching methodologies, proposals and structural axes of the educational project. The third chapter contains information about the town of Quedas do Iguaçu and the Colégio Estadual Olga Benário Prestes – Elementary and High School, in the Settlement of Celso Furtado in the Dez de Maio community, where this study was carried out. The methodology used was exploratory research, and the design was a literature review and field study, with the comparative method. The research interviewed 14 students and 10 teachers from the Colégio Estadual Olga Benário, in March 2009. The questionnaire applied to the students consisted of eight questions, while the one used with the teachers had nine questions, making a total of seventeen questions.

KEY WORDS: MST. Education. Teaching methodology. Class struggle.

## INTRODUÇÃO

A educação mundial ao longo do tempo esteve voltada para a formação do homem religioso, para o homem de poder, as culturas preconizavam a educação como agente facilitador para se chegar ao poder, manter as classes dominantes nas suas posições de destaque e os submissos às condições hierárquicas e de pouca voz.

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação pública teve grandes avanços alavancados pelas manifestações populares, movidos pela necessidade de uma educação de qualidade, para suprir os avanços das tecnologias e da economia internacionalizada.

Nos anos 80 uma parcela da população questionava por mais vagas, qualidade de ensino bem como as diretrizes. No início dos anos 90 verifica-se a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vieram estabelecer as regras para os estados implantarem e regularizarem as suas Diretrizes Curriculares Estaduais, estando cada Estado promovendo os devidos estudos e planejamentos educacionais conforme sua necessidade e vocação econômica e cultural. Especificamente no Estado do Paraná, implantou-se a alfabetização de jovens e adultos (reivindicada desde os anos 40), correção de fluxo, salas de apoio, recursos e nuclearização das escolas rurais, educação a distância implantando-se também muitas ações educacionais de Organizações Não Governamentais.

A democratização da escola pública através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20/12/1996, sancionada pelo Presidente Fernando H. Cardoso, passa a exigir e apresentar a educação para que a sociedade possa fazer parte dela, através de ações diretas ou indiretamente.

Neste final de milênio muitos movimentos sociais buscam representatividade nas esferas política e econômica do país, cada um procurando buscar condições dignas a seus representados.

Dentre eles, o Movimento Sem Terra, que em 1985, organizados a partir da Pastoral da Terra, estes trabalhadores rurais, ex-proprietários de pequenos sítios, que venderam suas propriedades, foram para a cidade com sonhos do milagre

econômico, viram seus empregos minguarem, sendo o único recurso as favelas de periferia e a organização coletiva para retornarem ao campo.

Os ex-proprietários invadem propriedades rurais e passam a organizar-se para garantir as necessidades básicas, tendo como prioridade a educação.

A conquista da terra após o acampamento representa um aspecto da demanda dos sem terra, é o primeiro passo da cidadania real. A organização dos assentados por si só é uma escola, é a escola da vida, onde convivem com situações reais de socialização, estratégias, solidariedade, fazendo do assentamento uma possibilidade de elaboração de projeto de vida tendo como uma das prioridades a educação dos filhos.

Após a implantação do assentamento, independente do espaço físico, o processo educacional é prioritário e o enfoque central está calcado na realidade social, bem como na proposição da solução dos problemas e no sujeito que constrói o movimento social. Baseado nos princípios políticos pedagógicos e filosóficos elaborados pelo setor de educação do MST, pautado pelas propostas do educador Paulo Freire, enfatizando a educação como prática de liberdade, como atitude de conhecimento, fundamentada no diálogo, priorizando a educação para a transformação social e a educação para o trabalho e a cooperação e a relação entre a prática e a teoria.

A luta empreendida pelos membros do MST é indissociável da escola pública do campo, é a garantia da permanência do povo nos assentamentos, caso contrário muitos jovens se afastariam para buscar estudos na cidade, inviabilizando muitos assentamentos.

O padrão da educação do campo, passa pela elaboração de material didático próprio, produzido pelo setor de educação do MST, universidades e pesquisadores autônomos, bem como pelos órgãos públicos estaduais e municipais. Os profissionais de educação, trabalhadores das escolas de assentamento, na sua grande maioria são funcionários públicos, sendo poucos os casos de educadores ligados diretamente a entidades de apoio ao MST.

Os princípios educacionais do MST e as propostas da educação do campo da educação pública do Paraná, tem como prioridade a formação plena da cidadania dando ênfase ao estudo e ampliação de ações cooperativistas como prioridade para a maior possibilidade de sucesso em ações sociais e econômicas. Como declara Machado (2000, p. 47) “educar para a verdadeira cidadania significa

promover os indivíduos em instrumento para a participação motivada e competente entre os interesses pessoais e sociais”.

O objetivo geral desse estudo foi a análise das políticas públicas educacionais de caráter cooperativista, em uma escola pública, instalada em assentamento no Sudoeste do Estado do Paraná, relacionando ações teórico-práticas realizadas por pessoas mobilizadas a partir de um projeto que busca superar dificuldades a partir de um interesse coletivo.

Os objetivos específicos foram estabelecer pesquisas para o entendimento do desenvolvimento do processo educacional, suas propostas, metodologias e material didático do MST; estabelecer parâmetros entre políticas públicas e privadas que alavanque o desenvolvimento local visando a sustentabilidade e o incentivo da educação, como alternativa mais segura para a harmonia sócio-econômica, bem como o aprimoramento da gestão pública; analisar o posicionamento mais participativo dentro da grade curricular para que haja um direcionamento no aspecto pedagógico; fazer visitas de campo junto ao assentamento do MST, organização social coordenadora de projetos educacionais de cunho empreendedor cooperativista.

A pesquisa se justifica no sentido de analisar o processo educacional utilizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em parceria com o poder público, sendo norteado pelas ações populares buscando exaustivamente a democratização da terra, saúde e educação.

A escolha do tema educação em escola de assentamento, se deu pela necessidade de debater que no processo educacional, muitas vezes, identifica-se práticas de cooperação; e no processo cooperativo, materializam-se em práticas educacionais.

No primeiro capítulo abordou-se a questão da educação ao longo do tempo, iniciando com a educação informal e posteriormente com a educação formal, pela criação das escolas por ordens religiosas, evoluindo para as metodologias de ensino que são empregadas atualmente.

No segundo capítulo discorre-se sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o início do movimento, seus objetivos, ideologias e metodologias de ensino, suas propostas e eixos estruturantes do projeto educativo.

No terceiro capítulo estão contidas as informações sobre o município de Quedas do Iguaçu, do Colégio Estadual Olga Benário Prestes, situado no



Assentamento Celso Furtado, Comunidade Dez de Maio, local onde foi realizado o presente estudo.

A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória, o delineamento foi a pesquisa bibliográfica e estudo de campo. O universo da pesquisa foram 14 alunos do Colégio Estadual Olga Benário, no período de março de 2009 e 10 professores. Para os alunos o questionário foi composto de 8 questões e para os professores, 9, totalizando 17 questões. As fontes secundárias foram as fotografias tiradas do colégio no mesmo período.

## **CAPÍTULO I**

### **1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO**

A educação ao longo do tempo teve a função de satisfazer as necessidades das classes dominantes, orientando-as para o poder. Inicialmente os ensinamentos eram divididos em conhecimentos para o ofício, ensinando a prática do trabalho e para exercer o sacerdócio, medicina, arquitetura e aos escribas, sendo considerada uma educação superior.

Posteriormente foram criadas as escolas, mas o ensino continuou ser diferenciado de acordo com as classes sociais. As ordens religiosas passam a fornecer educação voltada ainda para o ofício nas classes inferiores e para o sacerdócio e as ciências, nas classes dominantes.

O presente estudo aborda nesse primeiro capítulo o histórico da educação, sua evolução e tendências atuais. Esse processo de conhecimento se faz necessário para o amplo entendimento a respeito da forma como aconteceu a educação no mundo, enfatizando-se a diferenciação das classes no processo educativo, já que desde os primórdios da humanidade houve uma dicotomia entre o ensino que tinha por objetivo o poder, e o ensino voltado para o trabalho.

Justifica-se o entendimento do processo de evolução do ensino para que se possa compreender a metodologia empregada atualmente, que não é diferente das antecessoras, a educação continua sendo elitista, diferenciadora e excludente em relação às classes sociais, conforme aborda o presente estudo.

#### **1.1 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO**

Segundo Ponce (2001) nos primórdios das comunidades, a coletividade era pequena, unida por laços de sangue, com indivíduos livres e direitos iguais, os

sujeitos eram assentados sobre a propriedade comum da terra, tudo era repartido com todos, sem acumulação de bens, a divisão do trabalho já existia, mas as mulheres eram iguais aos homens, e as crianças, a partir dos 7 anos acompanhavam os adultos nos trabalhos, o que lhes garantia a cota de refeição. A educação nesse período era voltada à vigilância difusa do ambiente e a criança moldava-se de acordo com os padrões do grupo e a convivência diária com os adultos, o conhecimento se processava com a família.

Com a divisão do trabalho, aos poucos os conhecimentos foram sendo adquiridos para o poder, sendo posteriormente repassados aos entes mais próximos, e o saber de iniciação passou a constituir o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, coercitivo e não espontâneo, representando o início da escola a serviço de uma classe (PONCE, 2001).

Segundo Gal (1976) os Egípcios, após se fixarem no vale do Nilo, deixando de serem nômades, iniciaram o processo de organização social de classes nitidamente diferenciadas e uma civilização agrícola e sedentária. Nessa ordem social rígida a educação era de dois tipos: a) para as pessoas do povo – essencialmente prática e profissional, familiar ou corporativa, limitando-se a proporcionar um ofício; b) e a educação superior que era reservada aos sacerdotes, arquitetos, médicos e escribas.

A evolução trouxe a necessidade de ampliar os conhecimentos, surgindo, portanto, as escolas. Manacorda (1999) comenta que a relação pedagógica teve início no Egito, os ensinamentos eram conselhos que os pais dirigiam aos filhos e o mestre escriba para o discípulo, passando de geração para geração. Já na Grécia havia uma separação dos processos educacionais segundo as classes sociais, separando as tarefas do poder e da oratória, voltada para a política, verifica-se que nesse período as classes excluídas não recebiam treinamento ou sequer escola.

A educação romana era voltada para a educação moral, cívica e religiosa, tendo o pai como primeiro educador, posteriormente os escravos pedagogos que ministravam aulas à família, às crianças e, depois de liberto, poderia ensinar em escola própria. Mas a partir do século IV a.C. a aristocracia passa a achar insuficiente a educação que era ministrada aos nobres, passando a exigir uma nova educação. Devido ao domínio religioso e as transformações que a sociedade sofreu no período do feudalismo, os monastérios adquiriram a supremacia econômica, a hegemonia social e a pedagógica (MANACORDA, 1999).

Aranha (1996) comenta que a educação formal surgiu no Renascimento, com aumento do número de colégios e manuais para alunos e professores, sendo considerado uma nova concepção para o homem. Anteriormente a classe privilegiada ou da alta nobreza era orientada por preceptores nos próprios castelos, a pequena burguesia e nobreza educavam os filhos encaminhando-os para a escola. A educação nesse período era voltada para o comércio e a política de modo geral, as propostas pedagógicas eram predominantemente elitistas.

De acordo com Aranha (1996) a Igreja Católica incentivava a criação de ordens religiosas e teve como seu principal articulador o militar espanhol basco, Inácio de Loyola, que no período de 1491 a 1556, se colocou a serviço da defesa da fé, fundando a Companhia de Jesus. Os seus seguidores foram chamados de jesuítas. O objetivo dos jesuítas era a propagação missionária da fé, mas a principal influência dos jesuítas foi a ação pedagógica que formou inúmeros estudantes e criou escolas por grande parte do mundo, inclusive no Brasil.

### **1.1.1 A chegada dos jesuítas no Brasil e ação pedagógica voltada para a formação de novos educadores**

Segundo Aranha (1996) foi Tomé de Sousa, governador-geral, que em 1549, trouxe os jesuítas, encabeçados pelo padre Manuel da Nóbrega, em 15 dias fundaram em Salvador uma escola de ler e escrever, iniciando-se o processo de criação de elementares, secundárias, seminários e missões. A educação promovida pelos jesuítas incluía a catequização dos índios para que estes se tornassem mais dóceis para o trabalho; educação dos filhos dos colonos, com uma educação mais ampla que se estendia além dos rudimentos da escrita; a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, eles tinham controle sobre a fé e a moral da sociedade brasileira.

As condições que favoreceram a ação educativa dos jesuítas foram decorrentes da organização social e o conteúdo cultural importados de outros países. Havia o predomínio dos senhores de engenho e donos de terra, sobre os escravos, mesmo assim, poucos recebiam educação, excluindo-se as mulheres e os filhos primogênitos, estes eram preparados para assumir os negócios da família, sua educação era voltada para os negócios (ROMANELLI, 2000).

Posteriormente, os jesuítas já não atendiam mais aos interesses da elite brasileira, sendo expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, havendo um retrocesso na educação. Romanelli (2000) comenta que o ensino ministrado na era pombalina, era parcelado, fragmentário e rebaixado de nível, sendo orientado para os mesmos objetivos religiosos e literários, utilizando os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita. Nesse período o uso de varas de marmelo e palmatórias de sucupira abafavam a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, impondo a submissão, o respeito a autoridade e a escravidão aos modelos antigos.

Segundo Ghiraldelli Jr (2000), a partir de 1920 principiou uma significativa transformação cultural no país, houve uma intensificação e diversificação das relações comerciais e financeiras, no campo educacional e pedagógico com outros países. Na primeira república, três correntes pedagógicas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas: a pedagogia tradicional voltada aos interesses das oligarquias dirigentes e à igreja; a pedagogia nova, que eram movimentos da burguesia e classe média e por fim, a pedagogia libertária, oriunda dos intelectuais ligados a projetos dos movimentos sociais populares.

Posteriormente, no período de desenvolvimento do pós-guerra, houve uma ampla concordância no consenso da política educacional nas nações ocidentais, a educação passou a ser vista como central para a prosperidade econômica e igualdade de oportunidades educacionais na nação. Do processo de globalização mundial surgiu um novo consenso político de âmbito global dentro da educação (BURBULES e TORRES, 2004).

Comenta Mônica (1981) que a década de 60 foi iluminada por promessas políticas que acalentavam um grau de igualdade de oportunidades e de resultados, em que a divisão hierárquica do trabalho poderia se manter ao mesmo tempo em que os privilégios e a desigualdade se afastavam.

### **1.1.2 O fracasso escolar, escola igualitária e luta de classes**

Para Nidelcoff (1986) os professores atribuíram à escola a capacidade de tornar a sociedade igualitária e mais justa, crentes da sua capacidade de ser um fator importante de mudanças sociais, mas a escola como instituição não consegue

mudar a estrutura social, confirmando e sustentando essa estrutura, ao receber todo ano os alunos que trazem consigo uma bagagem cultural, uma realidade marcada e difícil de modificar e tratando-os todos de forma igual, mesmo que eles não sejam iguais, ou seja, o que a escola oferece é suficiente para uns, mas insuficiente para outros, conduzindo ao fracasso os que já estão predispostos a ele.

Comenta Aranha (1996) que o fracasso escolar é causado pela divisão social, responsável pela distribuição desigual dos bens e pela universalização da educação. Coombs (1976) participa dessa idéia afirmando que, quando a sociedade decide transformar o sistema de ensino elitista num sistema voltado para a população mais carente, acaba gerando novos problemas, porque embora as pessoas querem mais ensino, ressalta o autor, a elite não quer o ensino que atenda os melhores interesses do desenvolvimento nacional, mas que contemplem as classes elitistas de modo geral.

Outro problema que induz ao fracasso escolar é que alguns professores não possuem objetivos claros, seu único objetivo de contato diário com a classe ou curso é controlar o grupo, seguir adiante com as aulas e cumprir o programa. A função do educador é repassar valores, ajudando os alunos a descobrir e viver com valores em que acredita e defende (NIDELCOFF, 1986).

Os projetos pedagógicos escolares são projetos políticos-educativos e refletem os valores e orientações políticas que circulam na sociedade, os professores precisam refletir e debater, se tornarem atores político-pedagógicos, “com outros saberes e poderes, cruzando-se com novos parceiros institucionais, com organizações comunitárias, movimentos sociais, etc” (LIMA, 2002, p. 41).

Os programas escolares designam os temas que são desenvolvidos em cada série, marcando as características gerais da escola, ao professor cabe verificar se os conteúdos propostos ajudam a explicar a realidade, levantando problemas ou contribui para deixar os alunos mais alienados, a escola não pode ser neutra, transmitindo conteúdos que responde a uma opção ideológica e política (NIDELCOFF, 1986).

Pois, completa Lima (2002), a mudança não pode se realizar sem a escola, e a sua democratização não se constitui em problema escolar ou técnico-pedagógico, uma vez que a organização e liderança pela libertação exige comunhão e co-construção, não a dicotomia entre as lideranças e massas populares, é importante conhecer criticamente a realidade, recriando o conhecimento.

Coombs (1976) bem coloca que o ensino tem a seu dispor o tempo e recursos limitados para satisfazer as expectativas que a sociedade tem em relação ao processo educacional e Aranha (1996) afirma que é a educação que mantém viva a memória do povo, dando condições para a sua sobrevivência, é, portanto, uma instância mediadora, que torna possível a reciprocidade entre o sujeito e a sociedade.

No mundo contemporâneo afirma Levy (1999, p. 44) que, “a riqueza e desenvolvimento das nações depende hoje da capacidade de pesquisa, de inovação, de aprendizado rápido e de cooperação de suas populações”.

Partindo deste pressuposto, leva-se em conta os modelos metodológicos e didáticos oferecidos aos educandos de diversas organizações de interesses sociais, econômicos e religiosos, para agregarem novos conhecimentos aos alunos, porém inculcando neles os princípios das organizações em que estão inseridos, procurando fazer assim um futuro militante, segundo o modelo pré-determinado pelo modelo de ensino proposto pelo projeto educacional, lembra Levy (1999).

Neste processo de diferentes vozes, todos procuram construir seus espaços de atuação, sem, no entanto renunciarem a si mesmos, preservando suas posições e saberes desenvolvendo o interesse produtivo e econômico centralizado em torno de uma organização forte de bem comum onde cada um cumpre com a sua função para o benefício de todos. Assim a prática cooperativista expressa uma função construtora e reconstrutora das pessoas e a educação se expressa assimilando saberes, habilidades, técnicas e valores morais (LEVY, 1999).

Na grande maioria, na organização dos movimentos o conhecimento vem da organização para o indivíduo, pois está direcionada pelo econômico, ajusta o cidadão participante ao processo, orientando-o conforme o interesse do empreendimento, por técnicos de determinadas áreas de produção, segundo Carlos Brandão citado por:

(...) ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender e ensinar, saber, fazer, ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (LIBÂNEO, 1997, p.18)

Libâneo (1997) acrescenta que muitos são os lugares onde acontece o processo educativo, não existe modelo único de educação e o professor não é o único profissional habilitado a educar, isto faz com que cada nação e instituição desenvolvam seu modelo metodológico e didático. Conforme os fatores econômicos e acontecimentos que necessita e que possam justificar seu interesse vão se construindo uma base pedagógica, tendo como conseqüência uma ação política no processo educativo através dos interesses múltiplos, e um deles, a proposta de cooperativismo empreendedor.

A concepção de organização, seja ela democrática ou dos grupos oprimidos é uma concepção revolucionária mas não necessariamente leninista, segundo Lima (2002), sua prática considera indispensável a ação libertadora, considerada uma organização em que os indivíduos são sujeitos do ato de se organizarem, exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a reificação, o que implica autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade. O autor cita, a partir de Freire:

Esta organização como prática da liberdade, simultaneamente processo de “aprendizado democrático” e resultado certamente capaz de “fortalecer as instituições democráticas” e de “melhorar a democracia” (...), correlaciona-se claramente com as suas propostas de alfabetização crítica. (LIMA, 2002, p. 36)

O autor supõe uma confiança absoluta na educação como meio de transformar a sociedade. Citando importante contribuição de Gasset, o ilustre filósofo da república dos trabalhadores, que afirma: “se a educação é a transformação de uma realidade, de acordo com certa idéia melhor que possuímos, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a Pedagogia é a ciência de transformar sociedades” (PONCE, 2001, p. 168).

Para Marques (1996) a aprendizagem - característica distintiva do ser humano - é entendida não como uma simples adaptação ao que já existe, mas como uma capacidade de recriar, reconstruir ou mudar o existente. Assim, o aprendizado distingue os homens das demais espécies de animais. Aprender com os outros, construir conhecimento e transmiti-lo é uma característica do ser humano. As gerações mais velhas orientam, ensinam às gerações mais novas as suas



experiências de vida, inclusive métodos e técnicas, caminhos pelos quais estas podem construir novos conhecimentos a respeito da realidade que os cerca, seja ela social ou natural.

As aprendizagens “se estruturam nas vivências cotidianas dos específicos e diversificados lugares e tempos sociais, âmbitos lingüísticos específicos em que vivem e atuam os seres humanos” (MARQUES, 1996, p. 10).

A sociedade humana está em constante construção, movida pela produção do conhecimento, de diferentes saberes e ciências, pelo seu uso, condicionado por necessidades, desejos e interesses em interação. Deste processo também nascem, nos diferentes tempos e lugares, organizações sociais, espaços de cultura e política, abrigando processos e práticas de educação e de aprendizagem.

Para Ponce (2001) a educação está ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação em cada momento histórico não pode ser nada mais do que um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. A confiança na educação como agente transformador da sociedade era explicável numa época em que a ciência social ainda não estava construída, mas é inadmissível após a descoberta, pela burguesia, de uma luta de classes.

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. (PONCE, 2001, p. 169)

O ensino tal como se processa ao longo do tempo, se apresenta voltado para a elite, em detrimento das classes menos favorecidas, o Estado tem como dever e obrigação estabelecer metodologias de ensino voltadas a atender todos os públicos, objetivando a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária,

cabe portanto, ao Estado adequar a educação aos interesses gerais e não somente às classes dominantes.

### 1.1.3 Educação e trabalho

Há tempos os operários intencionam transformar as suas escolas em escolas do trabalho, numa sociedade sem classes, numa sociedade fraternal de produtores que trabalham de acordo com um plano, “a escola já não pode ser nem a precária escola elementar, nem a fechada escola superior. Para formar os trabalhadores consciente de uma sociedade em que desapareceram a dominação e a submissão” (PONCE, 2001, p. 172). Para o autor, a escola do proletariado deve defender seus interesses, já que a escola da burguesia não pronuncia uma só palavra que não atenda seus interesses.

Marx, citado por Manacorda (1999), comenta nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra, em setembro de 1866, que:

‘Por instrução nos entendemos três coisas:  
Primeira: instrução intelectual,  
Segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares,  
Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios.  
A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica...  
A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias’ (MANACORDA, 1999, p. 297)

Manacorda (1999) comenta que o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, foi o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a instrução e da instrução profissional. Marx tinha em mente, mais do que tudo, uma unidade diversa entre instrução e trabalho para todos, a presença das crianças nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que

orientava uns para uma profissão e outros para outra, devesse servir para dar a todos um conhecimento da totalidade das ciências e capacidades práticas em todas as atividades produtivas, indistintamente.

A educação para o desenvolvimento numa realidade complexa como a brasileira não é um conceito fácil de construir, já que a educação é pensada num contexto marcado por desníveis, “a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 2002, p. 23).

Portanto, comenta Romanelli (2002), distingue-se do processo o gesto criador que resulta do fato de o homem ‘estar-no-mundo’ e se relacionar com ele, transformando-o e se transformando, o gesto educativo não se distingue do gesto criador de cultura neste caso; e o gesto comunicador, onde o homem executa, transmitido aos outros os resultados de sua experiência, a educação é mediadora entre o gesto cultural e a sua continuidade.

Snyders (1976) comenta a partir dos estudos de Baudelot-Establet que a escola favorece os que já são favorecidos socialmente e exclui, desvalorizando os outros; os herdeiros de situações privilegiadas têm o poder de serem educados, obterem sucesso na escola, com mais tempo de estudo e acesso à Universidade, podendo galgar os postos dirigentes e de uma forma direta ou implícita conseguem elevadas classificações, pois as famílias dos mesmos já estão instalados em posição dominante.

Para Snyders (1976) a luta contra as desigualdades escolares articula-se contra as desigualdades dentro das próprias estruturas escolares, os alunos que prosseguem seus estudos em condições precárias, onde as escolas criam uma nova espécie de pobres, os não escolarizados e uma nova espécie de segregação social, a discriminação a quem falta a educação diferentemente dos que se orgulham de poderem estudar.

O autor comenta que a escola poderia se opor pelo vigor das idéias que difunde, opondo-se por todas as outras forças estabelecidas poderia por si própria resgatar a sociedade da exploração, tornando igualitária uma sociedade dividida em classes, mas ao contrário, inverte-se a ordem dos fatores, imputado à escola as desigualdades que também se processam nela:

Na verdade, a escola é tanto um efeito como uma causa. É certo que há nela uma margem de iniciativa e é possível, sobretudo necessário, aumentar essa margem. Mas é ilusório atribuir-lhe propriamente um desmedido poder de criação: não é a escola que gera as desigualdades, os troços diferenciados, mau grado as aparências; não é ela que transforma em <incapacidades> as situações desfavorecidas: ela registra, e não pode em princípio deixar de registrar que as situações de exploração em que vivem determinadas classes de crianças implicam para elas dificuldades especiais a suportar, a suportar especialmente na escola. (SNYDERS, 1976, p. 81-82)

A descolarização ocorre segundo Snyders (1976), nas zonas pobres, nas periferias em que a escola primária estão mais superlotadas, os professores têm menor formação, são menos estáveis e o material didático é mais parcimonioso. A influência da escolarização sobre a criança é igualmente diminuída, sendo raros os estabelecimentos de ensino de segundo grau, distanciado das habitações dos alunos e impossibilitando que estes prossigam seus estudos, aumentando a probabilidade de desistência.

Mas as reivindicações dos alunos podem transformar-se numa das forças motoras da escola, juntamente com a dos pais, ultrapassando a utopia anarquizante e formando uma organização consciente e responsável.

(...) é a pressão destas forças sobre a escola que a arranca à acção da classe dominante; é por ela que os mestres se sentirão apoiados, escorados, que ganharão confiança – numa profissão em que o risco constante é um certo tipo de solidão, e, portanto, a tentação de se refugiar, quer na abstenção, que na amizade exclusiva com os notáveis. São as reivindicações das massas que ajudarão os docentes, simultaneamente, a contestar este funcionamento da escola, e a manter a sua confiança na escola. (SNYDERS, 1976, p. 103)

Portanto as reivindicações dos alunos, pais, professores e sociedade, impõem pressão para a melhoria da educação em escolas de classes menos favorecidas, enquanto não há posicionamento por parte dos interessados, subentende-se que está tudo bem, que tudo funciona em perfeita ordem, sem

necessidade de mudanças ou alterações significativas no modelo escolar adotado pela instituição.

#### **1.1.4 A educação cooperativista como prática constante**

Petras (1992) aponta que o debate sobre a educação está presente em todas as mobilizações sociais e é referendada em qualquer reivindicação de classe. Para fins de reflexão, há a necessidade de definir a cooperação como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana e pelo qual um grupo de pessoas busca respostas e soluções para seus problemas, portanto em relações de princípios, a cooperação é entendida como uma ação consciente e combinada, buscando produzir resultados, através de ações empreendedoras coletivas de interesse comum.

Piaget (1994, p.34) complementa que a educação é um fenômeno completo da existência humana, muitas são as definições e explicações, acontecendo em diversos modos e lugar.

Na sua origem a educação é totalitária dependente da organização econômica, social e política, e da religião do país em que se exerce. Os métodos de educação correspondem ao espírito e aos fins sociais e morais da época em que estão ocorrendo os fenômenos (GAL, 1976).

LIBÂNEO (1997) define a educação com um conjunto de ações, processo e estrutura que intervém no desenvolvimento do ser humano, de pessoas e de grupos, na sua relação sociológica e ativa, com o meio social e natural, no contexto das inter-relações que ocorrem em diversos grupos sociais e locais.

Segundo Frantz (2000 p. 242) dessa relação nasce um “espaço de atuação pedagógica” onde se desenvolvem processos e práticas educativas cooperativista.

Analisando o aspecto sociológico, educação e cooperação são práticas sociais que se processam de tal forma que na sua aplicação ocorre uma fusão. A educação é um processo social indispensável na vida do homem:

A educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em assentimento acrítico a proposições

alheias, mas em busca de entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida e de trabalho. (MARQUES, 1996. p 14)

O processo educativo cooperativo permite colocar as pessoas em contato direto com o aprendizado e a vivência em sociedade de cunho cultural e produtivo. Segundo Frantz (2000), cooperação e educação são conceitos que podem ser considerados de certa forma ambíguo e permite muitos usos.

Conforme Menezes (2003) a educação tem a finalidade de oferecer conhecimento e oportunidade de ampliar o raciocínio, aprendizagem, a definição profissional e melhoria da realização profissional, não apenas oferecendo uma vaga de trabalho, mas também no sentido de contribuir para a realização de uma postura cooperativista. Assim a prática cooperativista expressa uma função construtora e reconstrutora das pessoas e a educação se expressa assimilando saberes, habilidades, técnicas e valores morais.

Em relação a educação nas áreas rurais, Arroyo et al (2004), afirmam que há uma tendência de se considerar a maioria das pessoas que vivem no campo como a parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade, sendo desnecessário a criação de políticas públicas específicas para estes indivíduos, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e a situação da educação no meio rural retrata bem a visão que se apresenta.

(...) A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO et al, 2004, p. 71)

É portanto, uma visão negativa da educação no campo, a educação rural precisa dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da

criança, do jovem do campo, é a busca dos direitos humanos básicos, comentam Arroyo et al (2004).

## **CAPÍTULO II**

### **2 O MST E AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST surgiu na década de 70, tendo como fator determinante as transformações ocorridas na agricultura brasileira causadas pela intensificação da mecanização do solo e a introdução da agricultura intensiva voltada ao mercado externo, fato que gerou a expulsão do campo, de grande contingente de pequenos agricultores, que não possuíam mão-de-obra qualificada para a indústria e comércio, e acabavam perecendo nas cidades.

O referido movimento teve como principal estratégia promover a volta desses trabalhadores ao campo, lutando pelas áreas improdutivas e fazendo com que os agricultores se voltassem para o cooperativismo e associações de lutas de classes.

Para tanto, havia a necessidade da criação e desenvolvimento da cultura voltada para esse novo pensar, as escolas de assentamento precisavam de uma identidade, surgido então o Projeto Político Pedagógico do MST.

O referido projeto trabalha desenvolvendo competências geradoras de autonomia, valorização do indivíduo como ser social, cooperativo e incentivando a participação de forma consciente, efetiva e criativa para transformar a sociedade em que vivem, priorizando o incentivo para a formação continuada dos seus educadores, voltados os ensinamentos para a realidade do campo apesar das dificuldades que eles encontram em seu universo de trabalho.

A preocupação do movimento em relação aos ensinamentos propostos em sua metodologia é a educação como meio de transformação, como prática a

partir do trabalho, a educação voltada para a realidade e autonomia do aluno, para formar sujeitos históricos, formando o indivíduo como um todo.

O projeto educativo do MST desenvolveu-se a partir de três eixos: as lutas dos trabalhadores rurais pelo seu direito ao trabalho e a terra; as ações do MST; as elaborações teóricas de clássicos do pensamento socialista, todas as ações foram descritas em materiais educativos, assim como a pedagogia de ensino, juntamente com a educação cooperativista e o direito social.

A proposta de ensino do MST é diferenciada, importante para o processo de conhecimento e desenvolvimento desse estudo, uma vez que colabora no sentido de esclarecer a ideologia do referido movimento, disseminado pelo país e que faz parte do processo educativo da população que habita os assentamentos dos Sem Terra.

## 2.1 O MOVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST tem conseguido grandes conquistas no campo da educação no contexto geral. O MST surgiu na década de 70 determinado por vários fatores, sendo o principal deles, o aspecto socioeconômico das transformações em que a agricultura brasileira estava sofrendo pela intensificação da mecanização (MENEZES, 2003).

A introdução de uma agricultura intensiva e de uso mecanizado, voltada ao mercado externo, na busca de geração de divisas e não na produção voltada ao consumo interno, fez com que houvesse uma expulsão de maneira muito rápida de grandes contingentes populacionais do campo. Os agricultores que migraram para a cidade, motivados pelo processo de industrialização chamado “milagre econômico”, se viram desempregados (MENEZES, 2003).

No início dos anos 80, quando iniciou a crise da indústria brasileira, os camponeses tiveram fechadas as duas portas de saída, tanto no campo como na cidade, já não se oferecia oportunidade de trabalho, ficando frente a duas questões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam (MENEZES, 2003).



No dia 7 de setembro de 1979 agricultores sem terra ocupam uma gleba no estado do Rio Grande do Sul, a invasão foi promovida pela Comissão Pastoral da Terra, em resposta pelo descaso do governo com a política agrícola do país. Invasões foram ocorrendo em todo o país prenunciando a necessidade de uma organização única. (MENEZES, 2003)

De acordo com Stedille e Fernandes (1997, p. 18 - 19), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, foi fundado em 1984, no 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel no Estado do Paraná.

Hoje presente em 23 estados e organizados em:

- 435 associações de produção, comercialização e serviços.
- 49 cooperativas agropecuária, com 22.990 famílias associadas.
- 32 cooperativas de prestação de serviços, com 11.174 famílias associadas.
- 02 cooperativas regionais de comercialização.
- 03 cooperativas de crédito com 65.210 associados.

De acordo com Stedille e Fernandes (1997) contam com 3.900 educadores, pagos pelos municípios, estados e parcerias internacionais (através de ONGs educacionais), desenvolvendo uma pedagogia específica para escolas do campo.

A profissão de educador da rede pública do Estado do Paraná permite que haja uma identificação aos movimentos de classe popular, principalmente os que têm como objetivo a busca ao acesso e ampliação do conhecimento das pessoas inseridas nele, que ocorre em virtude da sua relevância social, ressaltam Stedille e Fernandes (1997).

Para compreender a importância do MST, se faz necessário o conhecimento das fases de organização do MST, bem como os principais fatos ocorridos, comentados por Stedille e Fernandes, (1999).

Na primeira fase (1978 – 1985), foram concentradas as mobilizações localizadas nos Estados situados nas regiões Sul e Centrosul do Brasil. Naquele momento, a maior preocupação do Movimento era com as ocupações de terras, entendidas por “territorialização”, o que significa que cada acampamento instalado, representava uma conquista do MST, e, conseqüentemente, sua área geográfica de atuação é ampliada (STEDILLE e FERNANDES, 1999).

Na segunda fase (1985 – 1989), o MST começou a preocupar-se com a questão da produção. Conseguiu do Poder Público, o Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA). Também mudou sua dinâmica e metodologia de trabalho, passando a organizar pequenos grupos e associações. Deu maior importância a cooperação no trabalho, a luta pela reforma agrária popular, os fatores econômicos e políticos. (STEDILLE e FERNANDES, 1999).

Na terceira fase (1989-1995), o movimento foi barrado e colocado à prova, passando por várias dificuldades: a) a reação dos proprietários contra as ocupações de terras; b) enfrentamentos com a política, prisões e assassinatos de líderes e militantes dos movimentos camponeses; c) a militarização da questão agrária (STEDILLE e FERNANDES, 1999).

Devido às fortes repressões, o MST concentrou suas atividades nos assentamentos e acampamento, criou o Sistema de Cooperativas dos Assentamentos (SCA), representado pelas Cooperativas de Produção Agropecuárias (CPA); criou também o Curso Técnico de Administração de Cooperativas (TAC) e reforçou sua luta através de outras estratégias, tais como: caminhadas, manifestações, protestos e denúncias de violência e repressão do Estado contra a luta dos camponeses pela conquista da terra. (STEDILLE e FERNANDES, 1999).

A quarta fase (1995-1998), foi um período marcado pela crise na agricultura, pelos conflitos no campo e início da implantação do modelo econômico neoliberal. Nesta época foi criado o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Escola Josué de Castro com a finalidade de ministrar os cursos de Técnico de Administração de Cooperativas (TAC) e de Magistério. Estes cursos formariam técnicos e militantes do Movimento, além de capacitar a mão-de-obra na área de agroindústria. Em 1996, teve lugar privilegiado nas discussões, a questão da massificação da cooperação e o redimensionamento do Sistema Cooperativista dos Assentamentos (SCA), (STEDILLE e FERNANDES, 1999).

A partir de 1999, caracteriza-se a quinta fase, a luta do MST para reduzir as grandes propriedades improdutivas ou devolutas no Brasil, e seu repúdio ao programa oficial de reforma agrária. Fundamentada na concepção de educação libertadora defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, o Movimento “Sem Terra” visa transformar a sociedade rural oligárquica e individualista em uma

sociedade rural comunitária e cooperativa. Neste sentido, o educador Paulo Freire assinala a importância da:

(...) necessidade de uma permanente atitude crítica, único meio pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atividade do simples ajuste ou acomodamento, compreendendo os temas e as tarefas de sua época (FREIRE, 1997, p. 34).

O fato do MST fazer da “ocupação de terra” (FREIRE, 1997, p. 34) sua mais autêntica estratégia de luta contra as áreas improdutivas, tem proporcionado momentos graves de enfrentamentos entre trabalhadores, a polícia e o poder jurídico, ordenando a desocupação das propriedades ocupadas.

Uma das metas do MST é conseguir que os simpatizantes do movimento sejam sujeitos da transformação da sociedade rural brasileira. Na luta pela aquisição da terra eles vão se experimentando como sujeitos de sua história, planejando, decidindo, criando estratégias e rompendo com os obstáculos, sem se deixar abater pelo desânimo nem pelo medo de que sua luta possa ser derrotada ante o uso da força por parte dos poderosos que contam com o apoio e a colaboração do poder estabelecido comentam Stedille e Fernandes (1999).

Para a educação pública, as décadas que precederam a existência do MST, tem sido um momento de intensos debates sendo os grupos sociais e movimentos populares movidos pela necessidade de instrução escolar de qualidade e quantidade. Nos anos 90, assistimos a mais mudanças educacionais como a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como o projeto de equiparação de idade escolar “Correção de Fluxo”, universidades eletrônicas e efetivação dos cursos a distância, ressaltam os autores Stedille, Fernandes (1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu reformas relacionadas aos conteúdos, formação técnica e administrativa. No âmbito dos conteúdos foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde com a participação da comunidade escolar foram estabelecidas disciplinas de “núcleo comum” e as optativas conforme a vocação de cada região. No administrativo educacional houve um processo de descentralização, ampliação do número de vagas, organização e divisão de cada categoria de ensino, distribuindo a

responsabilidade para municípios, estados e união (STEDILLE e FERNANDES 1999).

Segundo Menezes (2003) o Projeto Político Pedagógico do MST trabalha a partir da reflexão do desenvolvimento das competências geradoras de autonomia, valorização e iniciativa de empreender em associação, participando de forma consciente, efetiva e criativa na transformação da sociedade em que vivem. Para tanto o Projeto Político Pedagógico das escolas do MST tem incentivado a formação continuada também dos seus educadores, levando a escola a abrir-se ao diálogo com o ambiente externo.

As escolas dentro dos assentamentos, através de material didático público e muitas vezes próprio, procuram orientar seus educandos para o desenvolvimento da vida econômica e social em solidariedade, com um espírito cooperativista em todos os propósitos, acrescenta Menezes (2003)

Para Caldart (1995) as carências materiais das escolas de assentamento do MST refletem a situação de vida das classes populares no Brasil. Mas, mesmo carentes, são escolas que buscam, no interesse dos trabalhadores, praticar novas relações sociais e pedagógicas. São escolas diversificadas, "em movimento", apesar da existência de diretrizes comuns.

A proposta educativa do MST não pode ser considerada "fechada", pois está em constante processo de re-elaboração e re-adaptação diante das diferentes realidades, geográficas, políticas, sociais, econômicas ou culturais, e a proposta educacional do MST, respeitando a dinâmica própria de cada assentamento, apresenta diretrizes que promovem a unidade de princípios pedagógicos (CALDART, 1995).

Conforme Caldart (1995, p. 32), devido a esta variedade de relações sociais, culturais, econômicas e geográficas nos diversos assentamentos, os projetos educativos do MST assumem também uma conotação variável, quase sempre amparados em "estudo de caso". O Movimento atua na área educacional desde fins dos anos 80. Conforme dados colhidos em suas publicações, existem nos assentamentos cerca de 2.800 professores, quase todos da rede pública, trabalhando com 75 mil alunos, aproximadamente.

São mantidas escolas de educação infantil para crianças de zero e seis anos, escolas de ensino fundamental e médio, cursos profissionalizantes de magistério e de técnico em cooperativismo, cursos supletivos e faculdade de

Pedagogia. O Movimento também realiza campanhas de alfabetização nos assentamentos e promove cursos de capacitação profissional (CALDART, 1995).

Para Caldart (1995) o Movimento tem como objetivo eliminar o analfabetismo, e as escolas possuem valor muito grande para o Movimento, procura preparar os professores que pertencem ao MST e incentivam seus filhos para ingressarem na faculdade, preocupando-se mais com a educação já que o conhecimento na atualidade vale tanto quanto a terra.

Os investimentos do MST na educação ainda estão longe de preencher as necessidades de escolarização nos acampamentos e assentamentos. Calcula-se que apenas 10% desses assentamentos tenham sua população em idade escolar atendida. Além disso, o estado das escolas instaladas nesses locais é precário, ressalta Caldart (1995).

O esforço do MST em viabilizar a educação para os assentamentos deve ser visto de acordo com as reais possibilidades de um movimento social composto por trabalhadores em busca de sobrevivência. E nem é atribuição de um movimento social resolver um problema dessa ordem de grandeza, ou seja, oferecer escola de qualidade para todas as crianças e adultos do campo. (CALDART, 1995)

Nessa perspectiva, o caminho para a escolarização das crianças, jovens e adultos nos assentamentos passa por outras instâncias políticas; ou seja, depende da ampliação das políticas públicas para a educação, que, entre tantas, está sendo levada adiante pelas classes populares no Brasil. É mais uma luta além da terra. (CALDART, 1995)

Para Menezes (2003) a preocupação do movimento com a questão educacional teve início diante da necessidade de sua consolidação nos assentamentos conquistados. Em 1987, foi criado um Setor de Educação do MST, fruto de um "encontro" de pessoas que trabalham nesta área, reunindo representantes de sete estados da Federação.

Conforme Menezes (2003) se, por um lado, o período político que vai de fins dos anos 90 trouxe um refluxo às lutas do MST, por causa das políticas neoliberais, por outro, assistiu ao aprofundamento dos debates na área educativa dos sem-terra. Sendo organizado neste momento, o Coletivo Nacional de Educação, onde se promove a elaboração das cartilhas pedagógicas e tem início o Curso de Formação de Professores de Assentamento.

Menezes (2003) ressalta que as formas de gestão e financiamento das escolas do MST são diferenciadas, existem escolas de assentamento totalmente mantidas pelo Poder Público e escolas mantidas pelo Movimento, o que gera uma polêmica de quem deve financiar as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST defende que a escola seja mantida pelo Poder Público, mas com o projeto pedagógico elaborado pela comunidade na qual está inserida (MENEZES, 2003).

### **2.1.1 Formação dos professores e ideologia do MST**

Inicialmente as discussões se voltaram para os critérios de designação de professores para as escolas de assentamento, pois embora a lei atual determine que os cargos sejam preenchidos através de concurso público, muitas vezes o concursado poderia não atender os critérios e a metodologia de ensino definidos pelo Movimento, e o MST defende que os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a "ideologia da desvalorização da cultura de campo" comenta Menezes (2003).

Uma questão que tem gerado polêmica diz respeito ao fato de o MST "ocupar" espaços da escola divulgando a sua "mística" e utilizando a bandeira, o hino e "palavras de ordem" nas salas de aula. Para alguns, esta seria uma forma de "privatização" da escola pública. Os críticos alegam que levantariam um precedente para que as igrejas, partidos políticos ou entidades patronais também utilizem os espaços da escola para a divulgação de suas mensagens. (MENEZES, 2003)

No entanto, pode-se argumentar que tais acontecimentos devem ser analisados sob o prisma da disputa política. O MST ao "ocupar terras", coloca a questão do direito ao trabalho na agenda política e ao "ocupar escolas" está exercendo pressão política sobre os governos - federal, estaduais e municipais - para que o direito de toda criança, jovem ou adulto do campo à educação seja assegurado. (MENEZES, 2003)

Segundo Marx (1976) o problema atinge o ponto crítico na definição do responsável pela gestão do sistema operacional. A esse respeito, é útil resgatar os

debates acontecidos na 1ª Internacional dos Trabalhadores realizados na segunda metade do século XIX, em especial a ata da reunião preparatória ao Congresso da Basileia, realizada em agosto de 1869.

Marx (1976, p. 227) reconhece a dificuldade de tratar da questão educativa, pois “é preciso uma mudança nas condições sociais para criar um novo sistema educacional para que se possam mudar as condições atuais. Por conseguinte, é necessário partir da situação atual”.

(...) o ensino pode ser estatal, sem que se encontre sob o controle do governo. O governo poderia nomear inspetores cujas atribuições seriam de zelar para que a lei seja respeitada, sem que eles tenham o direito de se imiscuir diretamente no ensino. (MARX, 1976, p. 229)

O autor defende um sistema de ensino mantido, mas não controlado, pelo Estado. Esta posição, reafirmada em outras de suas passagens teóricas, está embasada na sua visão do estado como uma instituição a serviço da classe dominante. Afirmando uma posição não estatista, o autor lembra que a educação do povo pelo Estado é condenável. A determinação através de uma lei geral dos recursos para as escolas primárias, dos atributos exigidos do pessoal docente, das disciplinas ensinadas é diferente do que fazer do Estado o educador do povo, ao contrário, é o Estado que deve ser educado pelo povo. (MARX, 1976)

De acordo com Menezes (2003) as escolas do MST não devem ser privatizadas, devem ser mantidas pelo Poder Público, que exige o cumprimento de determinadas normas legais, mas a pedagogia é discutida e elaborada pelos assentados, a partir de sua realidade local e dos princípios elaborados e sistematizados pelo Setor de Educação do MST. Assim, o projeto educativo do Movimento é coerente com as propostas mais gerais dos educadores brasileiros, que estão debatendo formas de controle social e comunitário na gestão das escolas públicas.

Conforme preconizam os Cadernos de Educação do MST (1992), percebe-se a forte ideologia educacional referente a determinados princípios como:

a) Educar para transformar; é inspirado nas doutrinas de Paulo Freire, uma das principais bases dessa proposta coloca o professor e a sociedade em geral

como responsável por educar as crianças pensando na melhora do mundo e da sociedade.

b) Educar a partir da prática, do trabalho: propõem que a criança ou adulto aprendam a partir do trabalho, por dois motivos básicos: o primeiro é que, segundo eles, é mais fácil aprender a partir da prática, pois o trabalho aproxima a teoria da sala de aula da prática da vida; e o segundo motivo é que a educação também pode, e deve ser produtiva.

c) Educar a partir da realidade: quando o professor para demonstrar um conhecimento usa como exemplo uma determinada situação do cotidiano do aluno, ou propõem que com determinado conhecimento se resolva uma situação do cotidiano do aluno ou do grupo, ou até do assentamento.

d) Educar com autonomia do aluno: na maioria dos materiais sobre educação publicados pelo MST, recomenda a autonomia do aluno, que deve ser encarada como um processo construtivo em que desde os primeiros anos escolares o professor deve incentivar a autonomia da criança, criando adultos autônomos, independentes, com opiniões próprias e capazes de enfrentar as diversidades da vida.

e) Formar sujeitos históricos: formar indivíduos históricos é um termo muito usado nos materiais sobre educação publicados pelo MST, e significa formar indivíduos dentro de um contexto histórico real, ciente da história de seu povo e de suas possibilidades de construir a realidade, como Paulo Freire disse comentou que a realidade não é, está sendo.

f) Formar o indivíduo como um todo: é um dos princípios da educação do MST, e se resume em formar pessoas com diversas capacidades, que seja aberta para o mundo e que consiga entender cultura, política, história, ou seja, tornando-se uma pessoa sensível as diversas manifestações humanas.

g) Ensinar a real história da pessoa e a real situação destas: isto é ensinar a história dos povos, no contexto amplo e real, sem maquiagem os acontecimentos e seus figurantes, estudar as lutas populares e não os conchavos da elite, ensinar a realidade dos movimentos sociais e mostrar a bandeira de luta deles, não dando atenção as estatísticas mascaradas do governo e outras instituições.

## 2.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA O MST



O projeto educativo do MST desenvolveu-se a partir de três eixos principais: a) as lutas dos trabalhadores rurais pelo seu direito ao trabalho e à terra; b) as ações do MST. c) as elaborações teóricas de clássicos do pensamento socialista. Essas orientam o trabalho educativo na elaboração de estudos e planejamento das cartilhas de formação e orientação técnica.

O MST produz material educativo, como livros e cartilhas, em que discute o seu projeto, apresentando-o como um processo múltiplo, fruto de realidades complexas e diferenciadas. Respeitando essa diversidade, mas também buscando princípios comuns aos assentamentos, o Coletivo Nacional de Educadores elaborou o projeto educativo do Movimento, junto com pessoas que já assessoravam projetos educativos nos assentamentos, sistematizou as suas propostas formuladas desde 1990.

O primeiro texto produzido foi denominado "O que queremos com as escolas de assentamento", cujo objetivo era ter uma proposta nacional, transformando todo o acúmulo das experiências e discussões já realizadas em princípios organizativos e pedagógicos que orientassem, mas não normatizassem o trabalho nos acampamentos e assentamentos.

Posteriormente o MST edita os Cadernos de Educação, elaborados pelo Coletivo de Educadores, passando por diversos setores do MST para apreciação, retornando para o Coletivo para a elaboração da versão final.

O Caderno de Educação n. 8 – Princípios da Educação no MST, elaborado em 1997, publicado em Porto Alegre, traz uma discussão política e social ao projeto educativo, demonstrando os princípios educativos do MST, juntando as lutas empreendidas pelos “sem terra” e as teorias pedagógicas elaboradas.

Nesse momento o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas sim inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana.

O MST resolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referencia de sentido está no Movimento.

### **2.2.1 Os princípios filosóficos da educação do MST**

Os "Princípios de Educação para o MST" que foram elaborados em 1997 estão organizados em duas partes: os "Princípios Filosóficos" e os "Princípios Pedagógicos". Os Princípios Filosóficos são divididos em cinco partes:

1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

O MST afirma que a educação deve ter um "teor classista" visando "construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores" e deve fortalecer o poder popular, esconder o seu compromisso em desenvolvimento à consciência de classe e à consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992).

### **2.2.2 Os princípios pedagógicos do MST**

No âmbito dos princípios pedagógicos, existe a subdivisão em 13 itens: 1) Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processo educativo e processo econômico; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores /educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

O MST defende que teoria e prática não podem ser desvinculadas no processo educativo, lembrando a visão histórica de que a escola é lugar de conhecimentos teóricos e que fora dela devem ser aplicados na prática.

Nos Princípios Pedagógicos, o MST distingue "ensino" e "capacitação". No ensino, a teoria viria antes da ação - ensino = teoria e ação; na capacitação, o movimento é inverso - capacitação = ação e teoria.

Nesta formulação, "o ensino" caberia ao educador e resultaria em saberes teóricos, denominados, pelo MST, de "saber" ao passo que a capacitação seria decorrente de uma situação objetiva, real ou criada especificamente para o processo educativo, e resultado em saberes práticos, denominados "saber-fazer" que são as habilidades e capacidades e "saber-ser" que se referem aos comportamentos, atitudes, posicionamentos. Na proposta educativa do MST, seriam combinados ensino e capacitação.

A escola portanto, é por tradição um espaço de ensino, mesmo que não chegue ao ensino com a visão de realização prática-teórica-prática, é necessário que ocorra uma verdadeira revolução pedagógica, com a introdução da lógica da capacitação, fazendo com que as escolas sejam oficinas de alternativas, onde os alunos aprendam a conduzir as transformações sociais, fruto do ideal do MST.

### **2.2.3 Educação cooperativista**

A cooperação, como processo social, produz educação, assim sendo a organização cooperativa, além de sua atuação social e econômica entrelaçam-se realizando educação, comenta Frantz (2000) acrescentando que no processo social, produz-se educação, sendo assim a organização cooperativa, vai além de seus outros significados, também um lugar social de cooperação, no seu processo social, exige que as pessoas que comungam os mesmos interesses, objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir.

Sendo esse processo de interlocução e permitindo saberes e experiências práticas de cada associado, os dois fenômenos se relacionam, destacando-se como práticas sócio-educativas.

Entender a relação em seus desdobramentos práticos, em seus significados, deve-se olhar e perguntar pelo seu uso social, pelos seus sentidos, por suas forças, seus movimentos, suas origens. Deve-se perguntar pelas intenções, interesses e necessidades de quem pratica a cooperação, de quem está envolvido no processo da educação. Deve-se compreender o sentido pedagógico dessas práticas, isto é, a direção que se dá ao processo educativo. (FRANTZ, 2000, p.243).

Há que se analisar o processo político, social e cultural, que envolve o reconhecimento por uma grande parte de jovens e adultos, onde ocorre uma disparidade econômica, social, cultural e de interesse político, provocado por desajustes, das mais diversas ordens, comenta Frantz (2000).

Para Frantz (2000) a aplicação de educação cooperativista coloca como possibilidade de contribuição e participação desse processo de mudanças e transformações, a intervenção pedagógica nas práticas de educação e da cooperação, presentes nas atividades escolares, com a expectativa de que produzam em seus integrantes novos valores, novas visões, novos comportamentos, enfim, de que se eduquem sujeitos, comprometidos com as mudanças, e construtores de uma sociedade mais justa, na qual se superem as profundas diferenças sociais, antagonismos e contradições hoje existentes, ocorrendo a intervenção pedagógica, no processo educativo através da mudança curricular, específico para cada escola, conforme a vocação econômica de cada região.

A introdução de valores educacionais morais e cívicos, a implantação de modelos e práticas comportamentais, que eduque as pessoas, comprometendo-os para a mudança, superando as diferenças sociais, que leve a cooperação e o companheirismo e não o individualismo, nascendo dentro de cada região ou núcleo rural ou urbano, tornando-se característico e socialmente valorizado culturalmente, para que possa perpetuar-se nas futuras gerações. (FRANTZ, 2000)

Como incentivo a práticas cooperativas no processo da educação escolar com o objetivo de contribuir para as mudanças e as transformações desejadas, busca-se desenvolver ações e práticas pedagógicas, através de atividades cooperativas, com objetivos sócio-políticos de promoção a cultura da cooperação,

através de relações sociais cooperativas. Neste aspecto todos precisam conduzir a uma base de força política, de identidade e afirmação. (FRANTZ, 2000)

A cooperação como prática social, um lugar de discussão e de ações, de argumentação e realização, pode constituir-se em espaço de "educação política" das pessoas que o integram. Na prática da cooperação, certamente, os sujeitos cooperados tomam consciência das diferentes dimensões dos fatos da vida, dos seus significados, dos interesses e das relações sociais que constroem entre si. (FRANTZ, 2000)

Conforme Frantz (2000, p. 260) a educação, a pedagogia é um fenômeno neutro, isento de interesses e intenções. Neste sentido, "politizam-se" as práticas educativas e cooperativas no sentido da construção de novos espaços e oportunidades sociais, de novos conhecimentos e saberes, e não no sentido da introdução aos espaços sociais, às oportunidades, conhecimentos e saberes já existentes e dominantes.

A prática educativa implica nos objetivos sócio-políticos, organizando a ação metodológica, fornecendo o entendimento organizacional, favorecendo a ação do desenvolvimento sociocultural. Pois, todo o conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber. (FRANTZ, 2000)

Para Marques (1996), a educação cooperativista tem como meta o desenvolvimento sócio-econômico e cultural, a melhoria da qualidade de vida, a intervenção geopolítica, e a independência das amarras burocráticas dos praticantes do domínio local em todas as esferas. Sendo assim é fundamental ver a educação e a cooperação como processo social emancipatório.

A educação se dá, centrada na questão da produção do conhecimento, pela interlocução dos diferentes saberes "sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo das tradições culturais que se ampliam, nos espaços sociais dos distintos âmbitos lingüísticos e do convívio em grupos" (MARQUES, 1996, p. 14)

Marques (1996) coloca que se trata de um processo de interlocução de diferentes vozes que se aproximam, solidarizam-se, identificam-se para a construção de espaços comuns de atuação, sem, no entanto, renunciarem a si mesmas, preservando, assim, as condições e as posições do diálogo de seus saberes, de suas experiências de vida.

Para Libâneo (1997) na argumentação em favor do entendimento comum, configuram-se, educam-se para a cooperação. Organizam as suas relações e associam-se. A educação para a cooperação, no entanto, não é uma concepção teórica que se faça realidade: é uma prática social que se constrói na intencionalidade dos seus atores, na dimensão pedagógica do processo.

A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação inter pessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade (...) as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. Estes aspectos todos precisam conduzir a uma base de força política, de identidade e afirmação. (LIBÂNEO, 1997, p. 71)

A educação, como função construtora e reconstrutora dos espaços de vida, faz-se presente pela via das organizações sociais, entendidos estes como lugares de cultura, de política, de economia, associando-se “a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores” (LIBÂNEO, 1997, p. 24).

Bouffleuer (1997, p. 20) afirma que a “noção de pedagogia implica uma relação entre sujeitos, isto é, uma interação. Diz ser uma interação marcadamente dialética”, em que, citando KANT, ‘homens educam outros homens em homens’. Assim entendida, a toda a prática educativa corresponde uma pedagogia, sendo esta, no entanto, uma ação, um processo que se desenvolve, de acordo com o lugar social da educação ou com o uso social que se dá à educação. Não é uma ação neutra, está presente em todas as relações humanas que compõem o laço social, relações que não se dão em espaços abstratos.

O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. Está presente, portanto, também na prática do cooperativismo, como processo de educação informal. A prática cooperativa como expressão das ações entre pessoas que se associam em razão de seus interesses ou necessidades é,

certamente, também um lugar privilegiado de processos de comunicação, de interação, isto é, de educação. E, como tal, as organizações cooperativas também se constituem em "espaços pedagógicos" de educação e, conseqüentemente, também de poder. (LIBÂNIO 1997, p. 20)

Segundo Frantz (2000, p. 250):

Vários e distintos são os lugares e os processos da educação; diferentes são os lugares e os processos de produção de conhecimento, de aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades. Muitas são as pedagogias. O homem educa e é educado, aprende e ensina em um processo de convivência com os seus semelhantes, seja por uma relação cooperativa, ou competitiva. Pelo conhecimento, pela educação, pela aprendizagem constrói os sentidos de sua existência. O conhecimento é produto da capacidade de pensar e viver o mundo, de atribuir significados à realidade, é criação humana, gerado no esforço por entender e fazer a vida. No processo da convivência social e, especialmente, no processo de produção de sua sobrevivência e afirmação, seja na relação com a natureza ou com os demais seres humanos, o homem constrói conhecimento, processa educação, aprende e desenvolve capacidades.

A educação acontece nos espaços da vida humana, em todas as suas dimensões, com todos os seus sentidos. Confunde-se, portanto, com a própria experiência humana de querer conhecer a si mesmo e ao mundo que habita. A preocupação do homem com o seu mundo, com as diferentes dimensões de sua vida está presente, desde os tempos mais antigos. Mas, apenas, ao pensar a sua existência e a sua organização, desvinculada das mitologias, do mundo das divindades, permitiu, efetivamente, a produção do conhecimento (FRANZ, 2000).

O homem em sala de aula ou no seu cotidiano, é educado e transmite educação, capta informações, reconstrói teorias e constrói espaços de vivência, organiza e produz conhecimento. Bouffleuer (1997, p. 21) afirma que:

(...) tornamo-nos propriamente humanos graças à pedagógica relação que estabelecemos com a geração mais velha e com

nossos coetâneos. Desde a mais tenra idade outras pessoas, nossos pais e educadores, irmãos e companheiros, interagem conosco estabelecendo entendimentos sobre aspectos do mundo, a fim de que possamos nos desenvolver como indivíduos socializados.

A escola se constituiu, ao longo do tempo, como um lugar privilegiado para as ciências, para uma educação e uma aprendizagem mais intencionada e sistematizada, para a transmissão, para a comunicação (CALDART, 2000).

No entanto, ressalta Caldart (2000), os homens são educados e aprendem também fora da escola, nos outros lugares sociais da vida: na família, nos grupos de amigos, na organização do trabalho, nos espaços políticos, nos espaços da organização cooperativa. Assim, o conhecimento, a educação, a aprendizagem, a socialização, se processam também nos espaços da organização cooperativa, na prática da cooperação. O mundo do trabalho, o mundo da vida, as organizações sociais, enfim, cada espaço da vida dos homens está sendo profundamente atingido pelas transformações e mudanças em curso. Todos sentem, em todos os espaços de suas vidas, que estão sendo desafiados, exigidos e atingidos, constantemente, por profundas transformações. Elas exercem pressões sobre a vida das pessoas, produzem novas necessidades, abrem espaços de sentidos múltiplos para novas formas de organização social.

Conforme Levy (1999) a educação e a prática cooperativa associam-se ao desenvolvimento da espécie humana. Nos primórdios da civilização, estudos revelam que homens se reuniam para a caça ter mais êxito, desenvolvendo assim técnicas associativistas. O homem se desenvolveu e chegou ao dias de hoje, caracterizada como a era tecnológica, do conhecimento e da globalização, fazendo do ensino o elo entre o saber e o fazer, exigindo do homem, eficiência e empenho máximo, tornando muitos deles reféns do individualismo, dos excluídos e do conhecimento e do capital.

(...) a evolução da técnica, o progresso da ciência, as turbulências geopolíticas e os elementos aleatórios dos mercados dissolvem os ofícios, pulverizam as comunidades, obrigam as regiões a se transformar, as pessoas a se deslocar, mudar de lugar, de país, de costumes e de língua. A desterritorialização muitas vezes fabrica e exclusão ou rompe os laços sociais. Quase sempre confunde as identidades, pelo menos aquelas que fundavam sobre pertencas ou



"raízes". Resultam um terrível desajuste, uma imensa necessidade de coletivo, de laço, de reconhecimento e de identidade. (LEVY, 1999, p. 42):

Para Levy (1999) a comunhão de idéias e princípios, associado a introdução de relacionamentos sociais em sala de aula e em espaços públicos faz acontecer a construção do cooperativismo. A manutenção de práticas culturais e o resgate dos mesmos, identificando o espaço social e cultural dos empreendimentos cooperativistas.

Libâneo (1997, p. 18) afirma “que as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Segundo ele, esses lugares podem ser os movimentos sociais ou outros grupos organizados, constituindo-se “diferentes manifestações e modalidades de prática educativa: educação informal e formal”.

Acrescenta Frantz (2000, p. 257) “o cooperativismo é uma prática social histórica, em cujo centro estão as questões do mundo da vida ou ligadas à sua base material”. É uma prática social que institui um lugar de aprendizagem, um lugar de educação. A sua instituição se dá como uma condição inerente à sua organização, ao seu funcionamento, ao seu progresso. Na interação dos associados, dos cooperantes, em sua ação comunicativa, em seu diálogo como partícipes de um projeto comum, produzem eles as condições para um processo de socialização de conhecimentos, de experiências.

O espaço educacional do cooperativismo é um espaço de práticas alicerçadas no conhecimento e na ação, independente do tipo de cooperação, a proposta educacional, nas escolas públicas deve ser fundamentado, na instrução dos integrantes de movimentos sociais, detentores de interesse em construir um espaço de poder através de organizações cooperativista.

A organização e a implantação do espaço de poder, fundamentado na participação política do associado, só são viáveis através de um processo pedagógico, orientado crítica e construtivamente na perspectiva da consecução dos objetivos e finalidades da cooperação. Não se processam, simplesmente, pela clareza teórica

dos conceitos, mas pela dinâmica da prática social desses conceitos (FRANTZ, 2000, p. 59).

A educação cooperativa, ou melhor, a educação para a cooperação se define no espaço das práticas concretas. É, de certa forma, a expressão da compreensão dessas práticas ou mesmo de seu uso social. Contém intenções e interesses, que fazem a sua "base pedagógica". O fenômeno social das práticas de educação se dá em um contexto de interesses e necessidades. Está vinculado ao esforço, às intenções ou ao jogo de interesses por construir um espaço de poder, através das organizações cooperativas. Tem intencionalidade política, portanto, e não apenas funcionalidade organizativa. Prossegue o autor:

A economia envolve aspectos de ordem técnica e política. É algo construído, inacabado, dinâmico, submetido a interesses. É um espaço entrecruzado de poder técnico e de poder político, no qual atuam os seus agentes e que é produzido a partir do conhecimento dessa dupla dimensão e relação. Assim, no espaço da organização cooperativa, se fazem presentes também questões sociais, políticas e culturais, que perpassam a sua natureza associativa e seu caráter instrumental (FRANTZ, 2000, p. 59).

Segundo Freire (1997 p. 13), autonomia é a prática da liberdade. A proposta da educação tem em sua forma de autonomia um comando da consciência em que, por meio da cooperação, podemos criar uma rede de funções com desempenhos relacionados.

Atuar em educação é uma jornada ao longo de um conjunto de respostas que são organizadas em torno de quatro Pilares da Educação que se transformam num instrumento de implementação, são eles:

- 1) Aprender a conhecer, é a combinação da cultura geral com o aumento dos saberes, num exercício contínuo do aprender a aprender para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- 2) Aprender a fazer para poder agir, não se refere somente à qualificação profissional, mais à ampliação das competências no âmbito de várias experiências;
- 3) Aprender a viver juntos participando e cooperando na compreensão do outro e na

percepção das interdependências, buscando a realização de projetos, preparando-se para gerir conflitos e no respeito pelos valores humanos, da compreensão mútua e da paz; 4) Aprender a ser: contribuir para o desenvolvimento mental, corporal e espiritual com intuito de atingir uma realização completa com cada vez maior capacidade de autonomia de cada interesse (FREIRE, 1997, p. 19-20).

Sendo assim, o saber, o saber fazer, o saber conviver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma realidade de experiência vivida e assimilada por momentos de compreensão e criação pessoal, ressalta Freire (1997).

#### **2.2.4 Educação empreendedora cooperativa**

O que mais desafia a educação empreendedora cooperativa é a sua dimensão, pedagógica e metodológica. Neste aspecto deve ser analisado o momento de maior desafio imediato; de que forma a educação empreendedora, cooperativa nos movimentos sociais podem contribuir para a construção de uma geração de cidadãos com desenvolvimento de práticas mais solidárias. O cooperativismo se situa na linha do voluntariado, da participação democrática e da livre opção e condição, o empreendedorismo na linha da administração organizacional, comenta Schneider (1993).

Para Schneider (1993) todas as teses educacionais trabalham com um forte apelo às consciências para optarem por uma proposta comportamental na sua atividade econômica e social, que conduza a uma sociedade e a um sistema econômico mais justo, humano, autônomo e democrático. Valorizar um sistema econômico através de valores morais e de onde passa a se praticar uma cultura de paz.

De acordo com Schneider (1993, p. 2) “os valores, princípios e normas que propõem são um paradigma que ajudou a orientar a ação dos cooperadores, no seu empenho em prol da realização dos objetivos de cooperação”. Tem-se, portanto, na prática empreendedora cooperativa, a maior referência para uma proposta de

educação cooperativa, tendo em vista a relação de construção de uma consciência social.

Freire (1994), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que os seres humanos somente na medida em que se descobrem oprimidos, poderão contribuir para o planejamento de uma pedagogia libertadora. Sabe-se que um dos desafios é a superação do individualismo, da competição e da consciência do aluno de que realmente são individualistas. Porém pode se mudar isso através da educação e de políticas públicas de desenvolvimento, direcionados à transformação do produto e do trabalho em benefício de todos, com o desenvolvimento e adaptação de novas ideologias e compreensão da educação, mantendo o cuidado no entendimento e engajamento social comprometidos com a construção de novas relações sociais.

Para ITERRA (2001) a saída está na forma como o indivíduo concebe e se relaciona com o poder. Neste sentido, a educação empreendedora cooperativa, como proposta multidisciplinar, baseada na ação coletiva e na constante reflexão crítica, pode oferecer elementos importantes na solidariedade e nas relações sociais geradores de opressão, competição, exclusão e alienação.

### **2.2.5 A ação educativa como Direito Social**

Conforme o Setor de Educação do MST e Foerste (2005), a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional número 9.394/96, libera para um rompimento, do ponto de vista teórico, com a perspectiva que separa a educação das cidades e do campo no âmbito das políticas do poder público de educação. Verifica-se que nos anos de 1990 alguns avanços importantes foram gradativamente conquistados pelos movimentos sociais.

O Movimento Sem Terra procura chamar a atenção para as contradições do modelo agrário brasileiro, centrado nas grandes propriedades e agronegócio, o que tem reforçado diferenças sociais no campo e com reflexos bárbaros na cidade, provocando um êxodo rural e inchaço nas favelas, ao mesmo tempo, negado a perspectiva agro-ecológica de desenvolvimento construída pelas resistências e lutas dos trabalhadores rurais, comenta Caliari (2002).

Conforme comenta o autor acima citado, a elaboração coletiva do projeto de educação do campo são complexas, sobretudo partindo da história educacional

do país, em que se observa que a educação pública de qualidade dos trabalhadores do campo é um direito muitas vezes negado, ou deixado em segundo plano, perceptível nas condições físicas precárias de funcionamento das escolas e a crescente desvalorização dos profissionais do ensino.

Foerste (2005) comenta que a construção do projeto político e pedagógico precisa ser envolta por vários saberes a partir de dirigentes locais, de profissionais do ensino, da sociedade e comunidade de modo geral, observando que cada região tem suas particularidades geográficas e culturais. O conceito de educação da LDB está articulado à idéia de descentralização e regionalização, com ênfase na contextualização dos projetos pedagógicos, concepções e práticas educativas. A parceria caracteriza-se como alternativa para trocas de saberes e experiências, visando à formação de indivíduos com senso de justiça e de luta organizada pela transformação das estruturas injustas da sociedade de classes.

Leite (1999) descreve que a escola do campo deve ser diferenciada, observando-se os seguintes aspectos: diferencial cultural; campo e cidade; formação do profissional de educação; visando àquele que se identifica com a escola do campo; transporte do aluno do campo; engajamento dos pais na vida escolar; grade curricular adequada aos propósitos futuros do aluno do campo; instalação física do prédio escolar; recursos financeiros extras com destinação exclusiva aos alunos do campo, a fim de suprir suas necessidades em material didático e alimentação.

### 2.3 O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA DE ASSENTAMENTO

Segundo o Caderno da Educação (1992) a história das escolas inicia desde os seus primeiros acampamentos e assentamentos. Começa em 1985, no histórico acampamento da Fazenda Annoni, em Sarandi (RS). Naquela ocasião, quando a equipe de educação levantou a discussão sobre a necessidade de se conseguir a implantação de uma escola oficial, no próprio acampamento, para as crianças não perderem o ano escolar, essa discussão foi inusitada até para as lideranças, pois isso significava trazer para dentro de uma situação de conflito e de mobilidade uma instituição que representa uma dimensão de estabilidade, que

finalmente foi conquistada em 1986, representando um fato histórico e o reconhecimento pelo Estado, da legitimidade da ocupação.

Desde o início da história da relação do MST com a escolarização, houve uma preocupação sobre a concepção de escola se almejava. Em todas as reuniões, o centro de discussão girava em torno de como fazer uma escola diferente, que se reconhecesse com o ideal para aquele momento e ideologia. Na elaboração da proposta pedagógica dos assentamentos toda a aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade, para tanto, duas questões foram levantadas: Como queremos as escolas de assentamento? E como fazer a escola que queremos? A realidade é tomada no sentido de realidade próxima e/ou distante. Assim ela é definida:

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva (Caderno de Educação nº. 1, 1992).

Segundo Freire (1994, p. 86) esse princípio educativo tem a realidade como ponto de partida e ponto de chegada, o que implica dizer que tudo o que as crianças estudam deve estar ligado com sua vida prática e com necessidades concretas suas, de seus pais e de sua comunidade; implica também considerar que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para entender melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do País e para que participem da solução dos problemas que vão se apresentando.

O currículo organizado respeitando esse princípio tem como característica partir da realidade próxima da criança e tem a prática como centro, o que implica garantir que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real, que tenham oportunidades de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando, ressalta Freire (1994).

O currículo foi construído num processo aberto por parte dos agentes participantes: professores, alunos, pais, lideranças do MST. Assim, ele vai diferenciar-se dos currículos tradicionais em três pontos básicos:

1) a sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, aprende-se e se ensina a partir da prática, onde quer que ela aconteça;

2) os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc.) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando, servindo como instrumento para a construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos;

3) a organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola e pelas crianças, que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola, não seja o professor sozinho o responsável em definir os objetivos,

A estratégia para estudar a realidade, começando pela mais próxima do Assentamento e indo para a mais distante, se dá através do estabelecimento de temas. Freire (1994, p. 116) diz que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos”. É possível afirmar que existe uma relação entre o fato objetivo e a percepção que os homens têm dele.

Portanto, os temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os alunos como para a comunidade. São esses temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, a avaliação, entre outros. A organização do trabalho pedagógico através de temas rompe com uma pedagogia centrada nos conteúdos das diversas áreas de conhecimento e passa a ser considerado como o conhecimento científico que ajuda a realizar o trabalho e a responder as seguintes perguntas sobre a realidade. (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992)

– Qual a contribuição prática que se tem ao estudar determinado tema?

– Que questões, consideradas como principais, devem ser tratadas nesse momento? (um tema pode ser bastante amplo o que exige um recorte que pode ser feito considerando o tempo, grau de ensino, a idade das crianças, e até para focalizar a questão principal).

– Quais são os objetivos específicos da série em que está trabalhando? Por exemplo, as séries iniciais têm por objetivo a Alfabetização. As crianças vêm para a escola para ler, escrever, contar. O estudo por temas deve tornar mais fácil essa aprendizagem e jamais deixá-la de lado.

Os temas são escolhidos a partir de uma discussão no coletivo na qual têm voz ativa: professores, alunos e assentados. A escola pode optar em trabalhar grandes temas que serão subdivididos em sub temas menores. Um tema se engata no outro e assim vai acontecendo o conhecimento da realidade e a ligação entre teoria e prática, ou ainda o mesmo tema pode ser trabalhado em séries diferentes, desde que não se perca de vista o objetivo da série (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992).

No planejamento das aulas, o professor deve ter o cuidado de escolher os conteúdos que podem ajudar as crianças a entender melhor os temas que estão sendo estudados ou o trabalho que se está fazendo. O conteúdo assume um caráter instrumental, é meio e não um fim em si mesmo. Essa postura, frente aos conteúdos, não exclui a possibilidade de que a escola tenha uma lista de conteúdos mínimos em cada área e para cada série, mas para servir como norte e não como “camisa de força”. O professor busca na lista de conteúdos aqueles que melhor servem para os objetivos do estudo e da prática que os alunos estão realizando. (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992)

A diversificação das atividades é fator positivo na construção do conhecimento. Por isso, é fundamental que a criança tenha atividades variadas ao estudar o mesmo conteúdo. Isso facilita a transferência através de uma prática para outras situações, conforme é exposto abaixo (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992):

1) A escola deve ser para as crianças e familiares a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia. Nesse sentido, a escola pode se organizar como uma espécie de cooperativa onde as crianças, junto com os professores e os assentados, participam de todo o seu funcionamento.



2) A escola deve ser uma grande estimuladora de práticas leitoras. Todas as experiências de trabalho, toda a organização de aprendizagem prática só têm sentido se forem refletidas e atravessadas pelo estudo e pela teoria. A leitura é uma das grandes fontes de informação e formação, de alargamento de horizontes; assim, a leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado, e de possibilidades de transformação futura. E, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura constitui-se como um trabalho de combate a alienação, capaz de facilitar ao leitor a realização de sua plenitude. Daí o papel fundamental da escola como a grande estimuladora de práticas de leitura e provedora de textos e livros, não só entre as crianças, mas também no conjunto dos assentados.

3) A escola deve trabalhar permanentemente as expressões culturais dos assentados e da luta pela terra como um todo. A cultura está sendo entendida como a esfera ou campo social que produz significados. A expressão cultural é a própria vida, que acontece num determinado tipo de sociedade e dentro de relações históricas e sociais. Expressões culturais referem-se à linguagem, a arte, a religião, aos diversos saberes, às crenças, aos valores.

4) A escola deve ser também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade, democracia, organização, trabalho cooperativo, nova cultura, militância. Tudo isso requer, além do esforço coletivo, uma mudança pessoal, uma disposição de cada um viver segundo uma nova ética de comportamento e de relacionamento entre as pessoas. Isso implica:

- trocar o individualismo pelo espírito de sacrifício, pelo avanço do coletivo;
- trocar o autoritarismo pelo diálogo e pelo respeito às decisões do grupo;
- abandonar o machismo e estabelecer o respeito e a solidariedade entre os sexos.

Esses pontos indicam que no MST o conceito de educação não se confunde com o conceito de escola. Educação é prática social. Essa concepção supõe entender o ato educativo como coisa viva, é o seu acontecer, mas o trabalho

é tomado como vida e vice-versa. Portanto, essa prática não se dá apenas no espaço da escola. (CADERNO DA EDUCAÇÃO, 1992)

A proposta pedagógica a que se refere este estudo traz em seu bojo situações tão atuais e tão antigas. Sustentam em termos metodológicos exigências que há muito se faz à escola, superar o ensino livresco e fragmentando e voltar para as questões da realidade vivida pelos alunos e seus grupos sociais; estabelecer processos de construção coletiva e pessoal do conhecimento; tornar as aprendizagens mais significativas e efetivas.

O MST tem muita clareza quando marginaliza a escola real, falida, que chega às camadas populares, e busca uma experiência alternativa sem cair em proposições imaginárias, mas mergulhada no cotidiano das relações sociais. Só assim é possível a construção da Escola Necessária para se defender como classe e para a transformação coletiva de sua condição de classe.

## **CAPÍTULO III**

### **3 COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES**

O município de Quedas do Iguaçu abriga um contingente de assentados do MST, que ocuparam a área da Araupel. Para a formação dos educandos, foi criado o Colégio Estadual Olga Benário Prestes – Ensino Fundamental e Médio, situado no Assentamento Celso Furtado, Comunidade Dez de Maio, na referida cidade e educa os filhos dos pequenos produtores assentados, local onde foi realizado o presente estudo.

Os métodos utilizados na composição da pesquisa foram escolhidos devido a praticidade e por atenderem aos requisitos necessários para os procedimentos metodológicos desse estudo. Sendo de natureza exploratória, a pesquisa teve como objetivo explicitar o problema em questão, utilizando-se ainda como delineamento a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo, norteados pelo método comparativo para analisar os questionários dos 14 alunos e 10 professores do Colégio Estadual Olga Benário, que gentilmente aceitaram o convite em participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada através de questionários para os alunos e para os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, a observação direta do local de estudo foi demonstrada através de fotografias das instalações do colégio, a análise dos dados foi importante para identificar o nível de envolvimento dos alunos em relação à ideologia do MST e para confrontar as opiniões dos autores, corroborando-as.

### 3.1 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE QUEDAS DO IGUAÇU

Os imigrantes poloneses oriundos do Rio Grande do Sul foram os colonizadores do município de Quedas do Iguaçu. Formado o primeiro núcleo de colonização e povoamento nas margens do Rio Iguaçu através de um convênio com representantes do Governo Polonês e o Estado do Paraná, em 1930 a 1932. (site [www.quedasdoiguaçu.com.br/mapas](http://www.quedasdoiguaçu.com.br/mapas) )

O município foi durante longo tempo, distrito de Laranjeiras do Sul, sendo desmembrado no dia 18 de dezembro de 1967, tornando-se município pela lei 5.668. O município foi oficialmente instalado em 15 de dezembro de 1968, passando a chamar-se Quedas do Iguaçu. A mudança de nome, Campo Novo para Quedas do Iguaçu, foi em homenagem às quedas de água de Salto Osório, no Rio Iguaçu, desaparecidas com o alagamento. (site [www.quedasdoiguaçu.com.br](http://www.quedasdoiguaçu.com.br), 2008)

A área do município de Quedas do Iguaçu é de 840,40km<sup>2</sup> e o número de habitantes é de 27.365, sendo que os homens são 13.994, as mulheres são 13.371, contando atualmente na zona rural com 7.735 habitantes e na zona urbana 19.630. (site [www.quedasdoiguaçu.com.br](http://www.quedasdoiguaçu.com.br), 2008)

O município situa-se a uma latitude de 25°27'20" ao sul e longitude de 52°55' a oeste, o clima apresenta-se subtropical úmido, mesotérmico, com verões quentes e geadas pouco freqüentes, tendo uma tendência de concentração das chuvas nos meses de verão. A temperatura média do mês mais quente, maior que 22°C e do mês mais frio, menos que 18°C. o clima não apresenta estação seca definida. O município se localiza na região de planície, terreno acidentado, topografia suave e altitude em torno de 630 metros. (site [www.quedasdoiguaçu.com.br](http://www.quedasdoiguaçu.com.br), 2008)

FIGURA 01 - Mapa da Localização geográfica do município de Quedas do Iguaçu



Fonte: [www.quedasdoiguacu.com.br/mapas](http://www.quedasdoiguacu.com.br/mapas)

### 3.2 HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES

Com a ocupação pelo MST de uma região pertencente à área da Araupel (Quedas do Iguaçu), em 1999, passou a funcionar no acampamento da escola de Ensino Fundamental, Alfabetização de Jovens e Adultos e supletivos de 5ª a 8ª séries. Os estudantes de 2º grau se deslocavam até a Sede do Município, através do transporte escolar.

No ano seguinte em 2000, houve a paralisação das atividades na escola de 5ª a 8ª séries no acampamento. Não há provas documentais para registra o motivo da paralisação desta escola, mas, conforme relatos o fato ocorreu por divergências políticas, então os alunos passaram a ir para a cidade.

Em 2003 mais de mil famílias formaram o acampamento do “Silo”, também pertencentes à área da Araupel. As origens das famílias do Silo são bastante semelhantes às origens das famílias do acampamento Dez de Maio. Um grande percentual de acampados são jovens oriundos do Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu/PR, distantes 65 km., onde moravam junto com parentes e familiares.

O acampamento do Silo através do Setor de Educação foi o primeiro acampamento do estado do Paraná a organizar a Escola itinerante que conta com 800 educandos.

A partir da inauguração da Escola Itinerante do Acampamento José Abílio dos Santos (Silos), as famílias do acampamento Dez de Maio se animaram, principalmente as instâncias de coordenação, direção e Setor de Educação, para também iniciar o processo de construção da Escola Itinerante no Acampamento. A Escola Itinerante visa atender estudantes dos acampamentos e tem a característica de acompanhar o acampamento já que os estudantes de pré a 4ª séries também são acampados. Já os educadores de 5ª a 8ª séries não necessariamente precisam pertencer ao acampamento, geralmente vem das cidades mais próximas e pertencem ao quadro docente do Estado.

O Colégio Estadual Olga Benário Prestes – Ensino Fundamental e Médio, está situado no Assentamento Celso Furtado, Comunidade Dez de Maio – Quedas do Iguaçu – PR. Passou a denominar-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes – Ensino Fundamental e Médio quando foi desmembrado do Colégio Iraci salete Strozak – Ensino fundamental e Médio, que está situado no município de rio Bonito do Iguaçu, no qual fazia parte das escolas itinerantes. A construção do colégio foi executada com recursos tanto municipal como estadual.

Os alunos que freqüentam o colégio são filhos de pequenos produtores assentados com renda baixa. A grande maioria dos pais estudaram só o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Os membros da comunidade são atuantes e participativos, pois já vem de uma realidade de lutas, porem a participação das famílias na escola é pífio, em virtude da grande distancia dos moradores e a ausência de transporte para as reuniõe, sendo o uso de animais cavalares os mais usados, os alunos porem usam o transporte de ônibus escolar, porem em dias de chuva este não acontece em virtude do péssimo estado das estradas rurais. Os alunos são oriundos de todas as comunidades de assentamento: Comunidade Entre Lagos, Comunidade Dez de Maio, Comunidade Campo Novo, Comunidade Bom Jesus, Comunidade Nossa Senhora Aparecida e Vila Rural.

O Colégio Olga Benário Prestes é dirigido pelos próprios pais dos alunos, através de eleições que são realizadas dentro das regulamentações da SEED-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, as indicações dos candidatos é feita através de consulta à Comissão de Administração do Assentamento, deve haver a aprovação do candidato para que ele possa concorrer às eleições de diretor do referido colégio.

A instituição conta atualmente com 16 professores, 4 funcionários que prestam serviços gerais, 1 no setor administrativo e na equipe pedagógica trabalham 2 funcionários.

Para o desenvolvimento desse estudo houve uma grande receptividade por parte da comunidade escolar, o tratamento dispensado foi cortês e amigável, no entanto, num primeiro momento, na primeira visita, os alunos ficaram um pouco receosos em responder as questões referentes ao acampamento e ao assentamento. Na segunda visita todos ficaram mais a vontade, tanto os professores quanto os alunos.

Os professores que tem como ideologia o projeto do MST foram os que mais questionaram o estudo, mais por desconfiança, por acreditarem que se tratava de uma pesquisa direcionada para a “burguesia”, segundo eles, mas com as devidas explicações e apresentação do projeto os professores entenderam e colaboraram.

### 3.3 METODOLOGIA UTILIZADA

A dissertação de mestrado, conforme Severino (2002, p. 151), deve cumprir as exigências da monografia científica, tratando-se da “comunicação dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão, que versa sobre um tema igualmente único e delimitado”

A pesquisa segundo Gil (2002) consiste no procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos, sendo requerida quando não há informações suficientes para responder ao problema.

Este estudo teve como metodologia a pesquisa exploratória, conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, sendo o objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. O planejamento é flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O delineamento utilizado foi: a) a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, livros e artigos. Para Gil (2002, p. 45) “ a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao

investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”; b) estudo de campo, que se caracteriza pelo estudo direto no local em que ocorrem os fenômenos e seus resultados se apresentam mais fidedignos.

O método empregado foi o comparativo, que segundo Fachin (2005, p. 37), consiste em “investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças”. Sendo utilizado nas mais diversas áreas das ciências, principalmente nas ciências sociais, pela facilidade que o estudo oferece em trabalhar com agrupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico.

O universo da pesquisa foram entrevistados 14 alunos do Colégio Estadual Olga Benário, no período de março de 2009, juntamente com 10 professores que trabalham no colégio com os mesmos alunos entrevistados, sendo que a participação foi voluntária. Para os alunos o questionário era composto de 8 questões e para os professores, 9, totalizando 17 questões, vide apêndice 01, 02, 03 e 04. Para compor o questionário foram utilizadas questões abertas e fechadas.

O questionário foi aplicado para os professores com o intuito de identificar o entendimento do processo de aprendizado a partir das ideologias do MST, enfocando: a) o material didático fornecido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que é destinado às escolas de assentamento; b) os recursos enviados pelo Estado e se as condições físicas do colégio interferem no aprendizado; c) o envolvimento da família no colégio; d) a ideologia do MST e o nível de conhecimento dos alunos nas questões políticas do país.

Para os alunos, o objetivo do questionário foi identificar: a) o sexo; b) a idade; c) a noção do aluno em relação aos aspectos físicos do ambiente escolar; d) a ideologia do MST; e) o tempo de escolarização no assentamento do MST.

#### 3.4 MEMORIAL DESCRITIVO DO COLÉGIO ESTADUAL OLGA BENÁRIO PRESTES

A Escola Estadual Olga Benário Prestes, situada no assentamento Celso Furtado, Comunidade 10 de maio, no município de Quedas do Iguaçu, localiza-se a 8 km da sede do município, sendo 04 km em rodovia asfaltada e 04 em estrada de



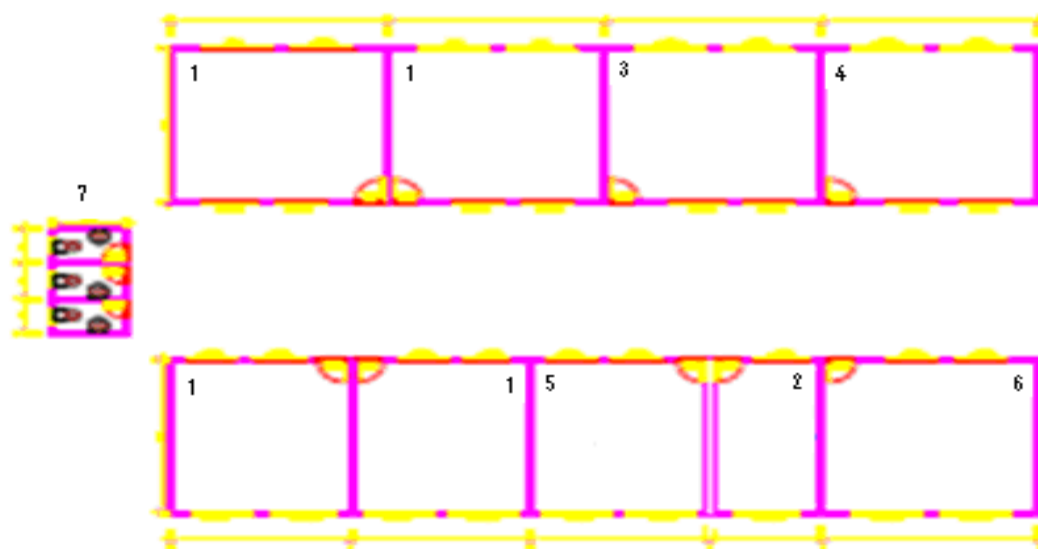
chão batido, a maior parte do trajeto sem cascalho e em péssimo estado de conservação.

A escola (figura 2) foi construída com recursos do município de Quedas do Iguaçu e do Estado do Paraná, a energia elétrica chegou até lá graças ao programa de governo “Paraná Digital” para que fosse possível o funcionamento dos computadores, possibilitando a informatização da secretaria e laboratório de informática.

Estas duas salas são as únicas da escola que possuem forro de teto e vedação, as janelas estão com os vidros intactos, há cortinas, o chão possui um piso cerâmico, as janelas tem grades de segurança, as portas são em ferro maciço, há um sistema de Internet e a sala apresenta boa iluminação, sendo composta de varias lâmpadas. (bem diferente da realidade das demais salas de aula)

A secretaria da escola também funciona como uma mini biblioteca e almoxarifado de material didático, todas as paredes destes dois ambientes é rebocada na parte interna e na parte externa observa-se tijolo exposto, sendo a cobertura em fibrocimento de 5 ml, conforme figura 2.

FIGURA 2 - Planta Baixa do Colégio Estadual Olga Benário



- 1 - Salas de aula
- 2 - Sala dos Professores
- 3 - Biblioteca
- 4 - Sala de Informática
- 5 - Secretaria e Equipe Pedagógica
- 6 - Cozinha
- 7 - Banheiros

Elaborado por Jaime Domingos Testa.

FIGURA 03 – Instalações físicas do Colégio Estadual Olga Benário



FIGURA 04 – Sala de informática.



A escola possui 4 ambientes destinados para sala de aula, a cobertura destes é de fibrocimento 5 ml, com tesouras expostas, sem forro de teto, paredes de tijolo sem reboco e piso bruto no chão, as janelas são de ferro laminado, poucas possuem algum vidro e todas estão sem cortinas, a porta é de madeira chapeada em precário estado e não possuem fechaduras (estão todas danificadas) as carteiras e cadeiras estão em estado precário, semi destruídas.

FIGURA 05 – Sala de aula 1

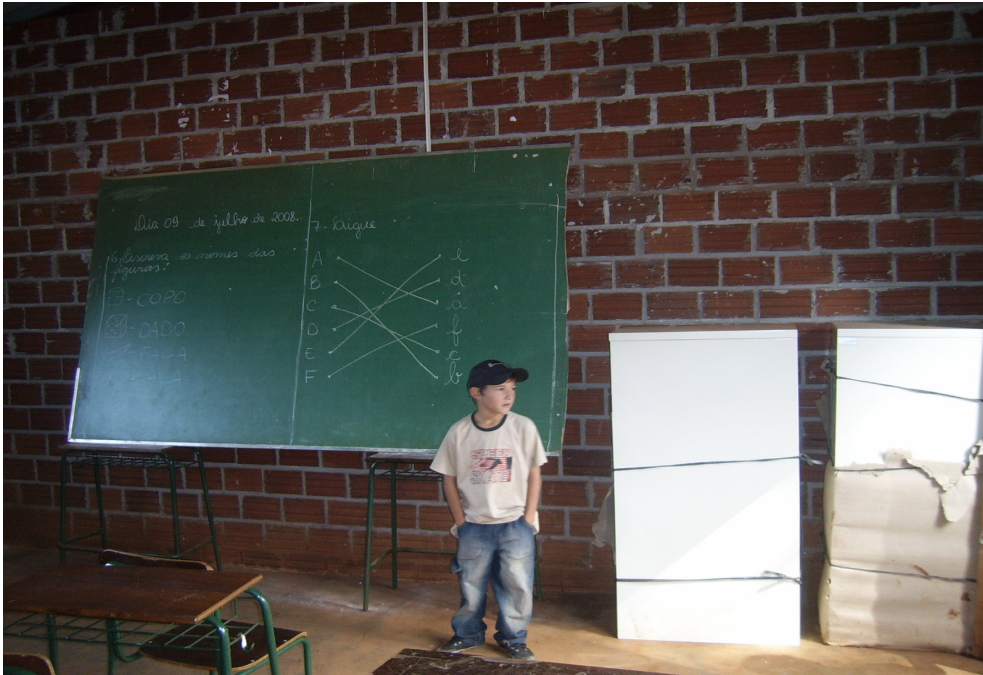


FIGURA 06 – Sala de aula 2



Observa-se que as condições físicas da escola são mistas, parte da estrutura é feita de tijolo à vista e parte em madeira reaproveitada, com algumas frestas que deixam passar o ar e quando há chuva com vento, a água chega a molhar o local.

FIGURA 07 – Sala de aula 3



FIGURA 08 – Sala de aula 4



Quanto às instalações físicas da unidade escolar, são instalações precárias na maioria das salas de aula, sem condições para realizar um bom trabalho pedagógico.

Os banheiros são compostos de 02 blocos de 03 unidades em cada um, com uma pia externa, com cobertura em fibrocimento 5ml., sem forro e paredes sem reboco, as portas são de madeira chapeada em estado razoável e o chão é de piso

bruto, apesar das condições da construção os banheiros mantêm um bom estado de limpeza.

FIGURA 09 – Bloco das instalações sanitárias



FIGURA 10 – Banheiro utilizado pelos alunos



A cozinha na sua estrutura física é composta de cobertura 5ml. Em fibrocimento, janela com vidros e grades porta em bom estado e assoalho.

O pátio é de chão batido com algumas britas esparramadas, o colégio não possui quadra e existe um campo de futebol a aproximadamente 50m do colégio para a prática de esportes. Salienta-se que a prática de esportes é realizada em um

campo de terra, com pouca grama e sem infra estrutura necessária para ministrar as aulas.

FIGURA 11 – Cozinha



FIGURA 12 – Despensa para mantimentos



A despensa de alimentos fica em local de fácil acesso para os alunos e funcionários, não há controle rigoroso da entrada e saída no local, também não há critério para armazenamento de alimentos e produtos básicos de higiene, verifica-se

que outros artigos ficam no mesmo local, como no caso do capacete de motocicleta próximo às embalagens dos alimentos, o botijão de gás, um armário, o freezer que, devido ao calor produzido na parte traseira se propaga pelo ambiente e pode causar danos aos mantimentos que estão mais próximos.

Como no colégio não existe nenhum saguão, por menor que seja, quando chove a merenda é servida nas salas de aula, evitando a saída dos alunos para o pátio. A merenda é fornecida pela SEED e é composta basicamente por feijão, macarrão, carnes enlatadas, biscoitos e sucos, constituindo a base da alimentação dos alunos.

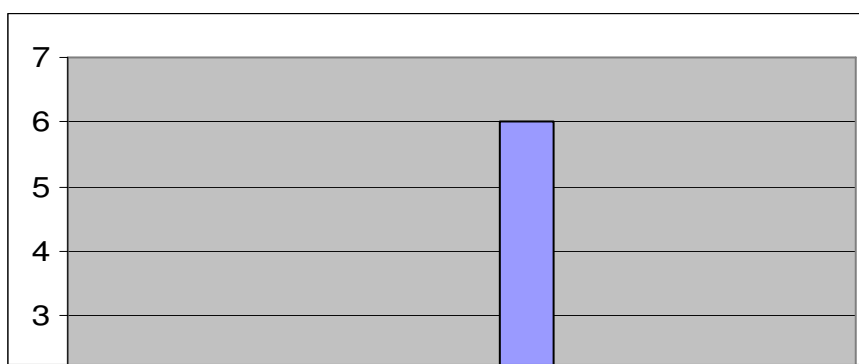
### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.5.1 Análise das entrevistas com os professores do Colégio Olga Benário/2009

As entrevistas foram realizadas com os professores na primeira semana de março de 2009, foram entrevistados 10 professores que atuam diretamente com os alunos em sala de aula, o questionário foi composto de 8 perguntas com 5 questões fechadas e 3 abertas, de livre interpretação.

1- Ao serem questionados sobre o material didático fornecido pelo PNLD destinado às escolas de assentamento 6 professores acharam que o material é bom, 2 acharam que é ótimo e 2 acharam que é regular.

GRÁFICO 01 – material didático fornecido pelo PNLD

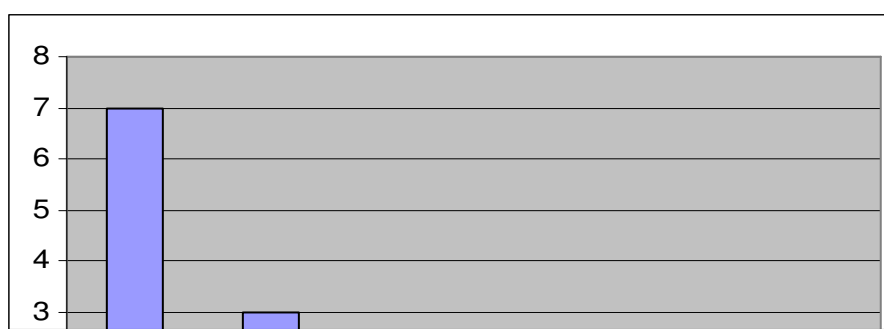


Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

Ações didático-pedagógica: o currículo da escola do campo e da cidade são iguais, apenas diferenciado nos projetos extra-classe, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade rural. A estruturação didático-metodológica é deficiente, em função da rotatividade dos professores, pois todos buscam desenvolver sua profissão na cidade e na primeira oportunidade deixam a escola de assentamento, também há deficiência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico, material de apoio escolar tanto para professores quanto alunos, geralmente ocorre falta, sendo que este deve ser adquirido com recursos do Fundo Rotativo e pela APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários.

2 - Quanto às condições físicas do colégio, 7 professores escreveram que as condições são péssimas e apenas 3 concluíram que as condições são ruins. As instalações do colégio apresentam-se em situação bem precária, demonstrando que é necessário que o aluno tenha bastante interesse em aprender e que o professor esteja disposto a realizar verdadeiros milagres para desempenhar suas atribuições, já que falta material, as paredes estão em mau estado, muitas vezes faltam as condições mínimas para a higiene, e o aspecto do colégio em si, demonstra a falta de recursos financeiros e descaso por parte das autoridades responsáveis, respaldando o que já foi anteriormente comentado no decorrer do estudo em relação às escolas de interior.

GRÁFICO 02 – Condições físicas do Colégio Olga Benário





Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

3 - Quando questionados se as condições físicas da escola interferem no aprendizado dos alunos, todos os professores foram unânimes, com 10 respostas positivas, apresentando como resultado os ruídos, o calor, a higiene ruim, inclusive os banheiros sem água. Para 4 professores, há a desmotivação em relação às escolas da cidade por causa da falta de recursos em relação à higiene dos banheiros, já que falta água e para um professor a queixa é que não há outro recurso senão o livro didático para ministrar as aulas.

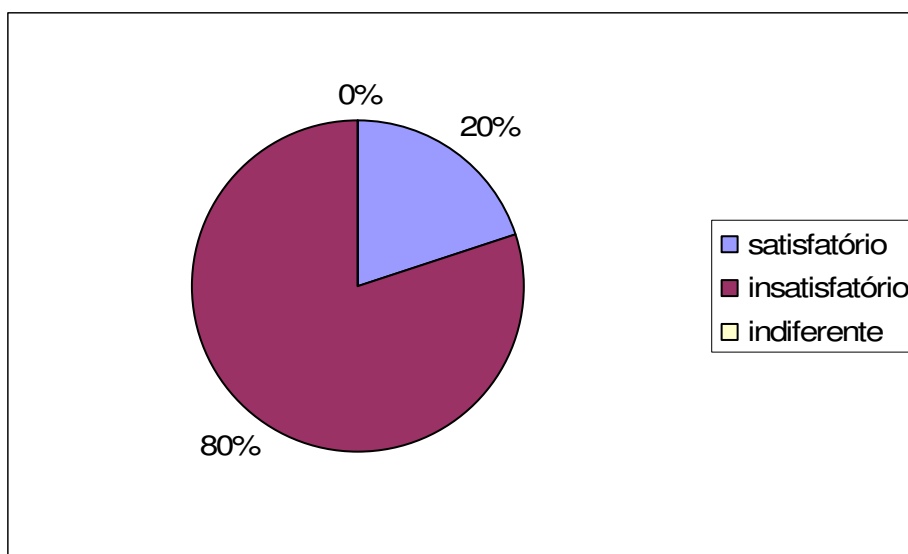
Observa-se que praticamente todas as instalações físicas da escola pesquisada podem ser caracterizadas como precárias, porém a animação, o brio dos alunos, o grau de conscientização política e espírito de equipe e cooperativismo, e principalmente, a disposição dos educadores, estão presentes em todos os momentos, apesar das condições de trabalho e poucos recursos que a instituição oferece.

Quanto à Política educacional de escola de assentamento; pode se constatar que onde ocorre uma liderança de assentados e uma APMF atuante e representativa, as reivindicações são atendidas com maior urgência e atenção, são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido muitas vezes à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

4 - Em relação aos recursos provenientes do Estado, se eles são suficientes para manter a escola, 9 professores afirmaram que os recursos não são suficientes, sendo que 3 destes afirmaram que há pouca verba, é pouco recurso e um afirma que já está melhorando, apenas 1 professor defende que os recursos são suficientes para manter a escola.

5 – Sobre o envolvimento da família na escola do assentamento, para 8 professores o envolvimento é insatisfatório, para 2 professores o envolvimento é satisfatório. Um professor afirmou que em reuniões a participação é boa, mas em relação a trabalho é geralmente um grupo pequeno, em virtude do transporte e péssimas condições das estradas.

GRÁFICO 03 – Envolvimento da família na escola do assentamento



Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

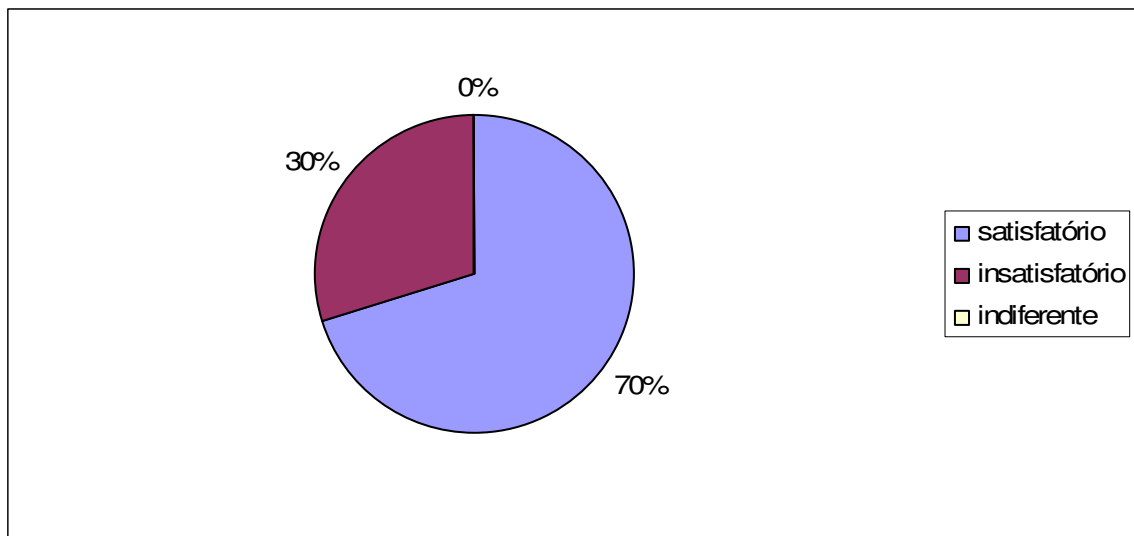
Observa-se ainda que todos os professores são oriundos da cidade, fazem parte do quadro próprio do magistério, concursados, os demais funcionários são contratados em regime de PSS – Processo de Seleção Simplificado, formação essencialmente urbana do professor; de residência, sendo o deslocamento destes profissionais da educação feito através de transporte público - prefeitura. A remuneração de um educador de assentamento é igual aos de escola urbana.

Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno de escola de assentamento, na sua maioria caminha grande percurso ou usa transporte escolar percorrendo grande distância entre locais e escola, há heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade, poder aquisitivo baixo, em muitos casos passando por dificuldade de alimentação adequada, acesso à informações dificultado em virtude da falta de meios, como biblioteca, Internet, televisão e outros acessos à informação.

Em relação à participação da comunidade no processo escolar, verifica-se que embora as famílias tenham baixa escolaridade estão conscientes da importância da família engajada nas atividades escolares, sendo que observa-se a depredação do patrimônio público, feito por integrantes do assentamento.

6 – Ao serem questionados quanto o nível de conhecimento dos alunos nas questões políticas do país, para 3 professores o nível é insatisfatório, sendo que uma das respostas foi que é bem melhor se comparar com os alunos da cidade, para os 7 demais professores, o nível de conhecimento se apresentou de forma satisfatória, conforme se verifica no gráfico abaixo.

GRÁFICO 04 – Nível de conhecimento dos alunos nas questões políticas do país



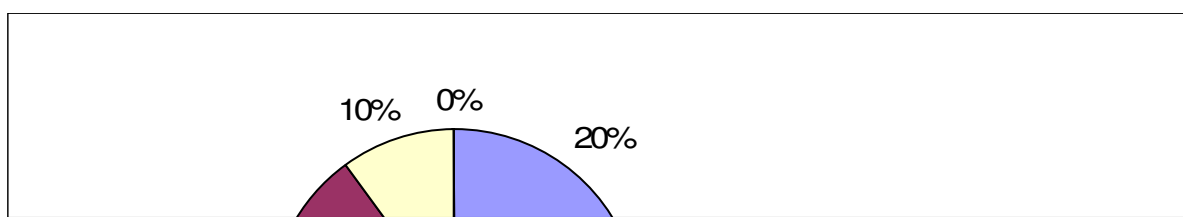
Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

Quanto aos aspectos político-pedagógicos: alunos e familiares estão enquadrados dentro dos padrões de baixa qualidade de vida na zona rural, culturalmente não possuem tradição, nem procuram valorizar a cultura rural, principalmente os jovens tem tendência a forte influência da cultura urbana.

7 – Para 2 professores há o emprego da ideologia do MST na escola, sendo que um respondeu que por parte de alguns professores existe simpatia e incentivo em relação a luta pela terra; mas para 8 professores o não há emprego da ideologia, sendo que destes, para 5 o emprego da ideologia está moderado.

8 – Para o professor, se ele considera que o aluno da escola de assentamento é um sujeito passivo ou ativo diante dos acontecimentos políticos do país, 7 professores acham que os alunos são ativos, 1 considera indiferente e 2 professores acham que eles são passivos.

GRÁFICO 05 – Comportamento do aluno da escola de assentamento diante dos acontecimentos políticos do país



Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

Considera-se aluno ativo aquele que usa de questionamentos diários, diante dos educadores ou familiares, sobre a situação econômica, política e social, visando a busca de respostas pertinentes no meio em que vive, de como chegar mais rápido a uma condição, mais digna da que vive.

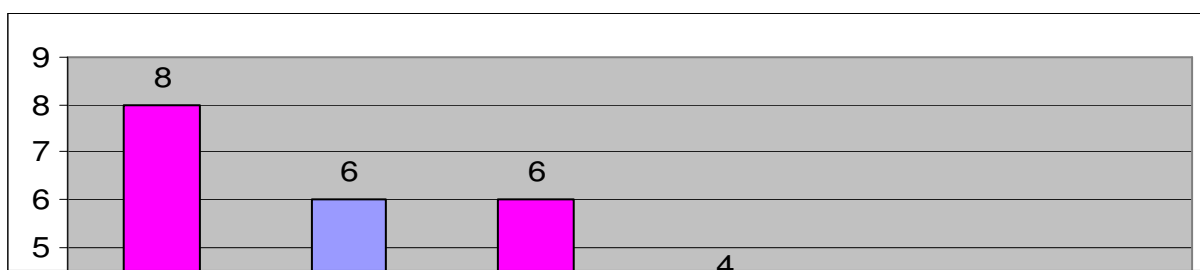
### 3.5.2 Análise das entrevistas com os alunos do Colégio Olga Benário

As entrevistas foram realizadas com os alunos na primeira semana de março de 2009, foram entrevistados 14 alunos que frequentam as aulas no assentamento, o questionário foi composto de 7 perguntas com 4 questões fechadas e 3 abertas, de livre interpretação.

1 – Quanto ao sexo dos entrevistados, constatou-se que 8 são do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino.

2 – A faixa etária predominante foi entre 13 e 15 anos, com 10 alunos nessa faixa etária, sendo que destes, 6 são do sexo feminino, 4 do sexo masculino; e acima de 16 anos 4 alunos apenas, 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, como se observa no gráfico 06.

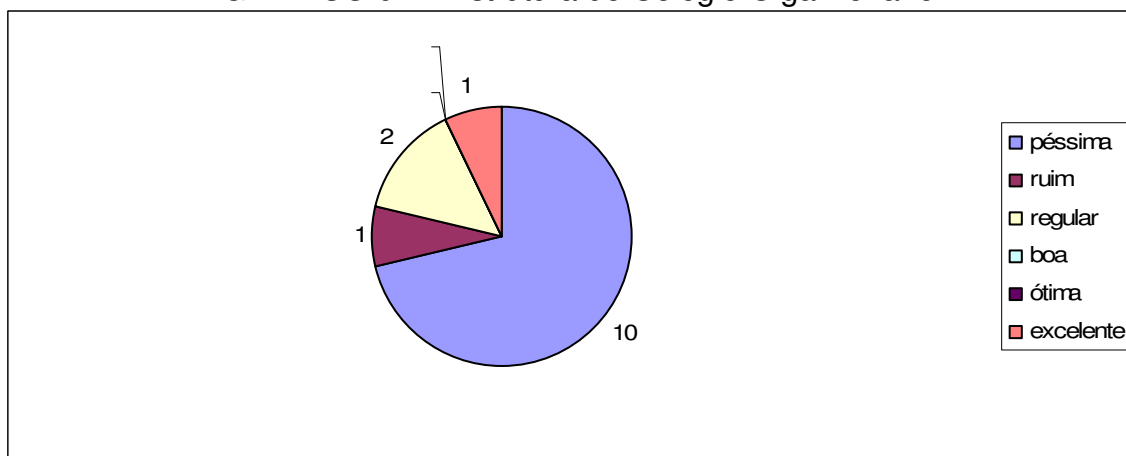
GRÁFICO 06 – Sexo e faixa etária dos entrevistados



Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

3 – Com relação à estrutura do colégio, os alunos, na grande maioria acham que a estrutura está em péssimo estado, enquanto que 2 alunos defendem que a estrutura está em estado regular, em estado ruim 1 aluno, idem para excelente, bom e ótimo que não tiveram marcações.

GRÁFICO 07 – Estrutura do Colégio Olga Benário

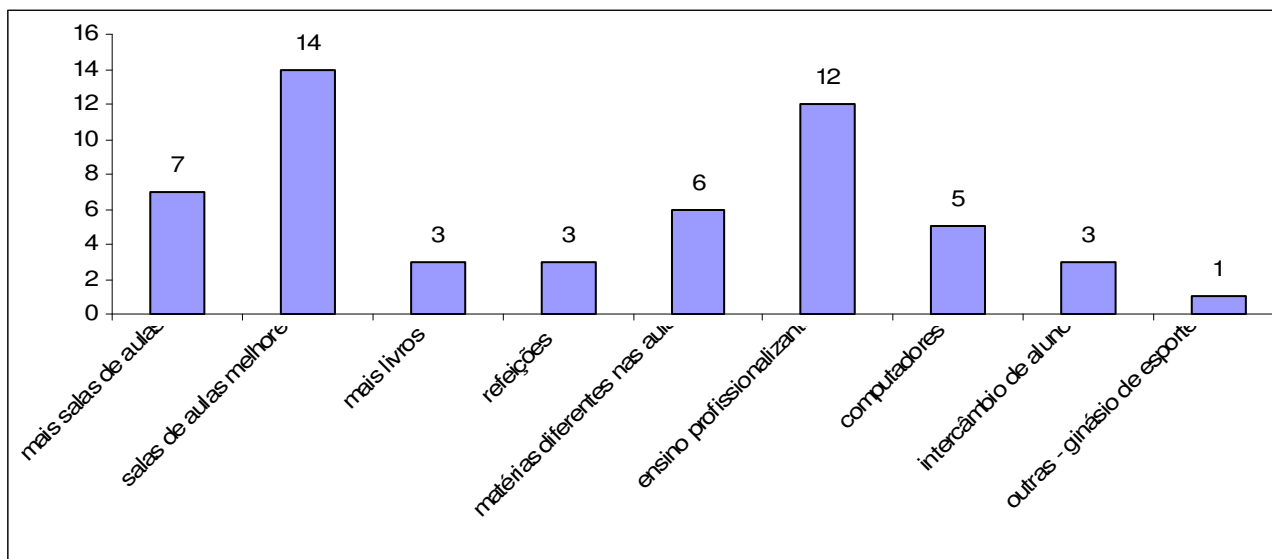


Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

4 – Quanto às melhorias para a escola de assentamento, Colégio Olga Benário, os alunos entrevistados responderam a questão de múltipla escolha informando o que acreditam ser necessário para melhorar a escola, dentre as respostas há 7 marcações para mais salas de aula; todos foram unânimes em relação à salas de aulas melhores obtendo-se a pontuação máxima, com os 14

alunos marcando essa alternativa; 3 marcações se referem a mais livros e refeições; 6 marcações se referiram a matérias diferentes nas aulas, colocando a preferência pelo inglês; o ensino profissionalizante obteve 12 marcações; 5 marcações se referiram à utilização de computadores no colégio, 3 marcações foram referentes a intercâmbio de alunos; 1 marcação apenas para um ginásio de esportes da escola.

GRÁFICO 08 – Melhorias no Colégio Olga Benário



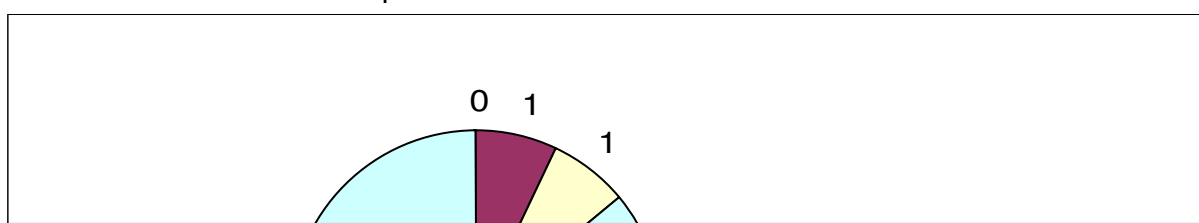
Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

5 – Sobre o MST, foi questionado se os alunos conhecem o significado desse movimento, seguida de uma resposta aberta sobre o que o MST significa para o entrevistado, 2 alunos desconheciam o significado do movimento, para 12 alunos que responderam afirmativamente, 4 escreveram que o MST é um movimento dos trabalhadores sem terra; 3 responderam que o objetivo do MST é um movimento de trabalhadores rurais para melhorar a vida; 1 aluno respondeu que é um movimento que luta pelos seus direitos; 3 que o movimento é para a reforma agrária/conquista de terras; para 1 aluno o MST é uma “entidade de sonhar mais alto”.

6 – Quando questionados quanto ao significado do MST para o aluno, 4 responderam que é uma maneira de pensar; para 10 alunos é uma maneira de agir.

7 – Quanto ao tempo de estudo em assentamentos do MST, a grande maioria dos alunos estuda a mais de 7 anos em escolas de assentamentos do MST, 1 aluno estuda a 5 anos e outro a 3 anos apenas.

GRÁFICO 09 – Tempo de estudo em escolas de assentamento do MST



Fonte: Pesquisa no Colégio Olga Benário/2009

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A parceria Movimento Sem Terra, Secretaria Estadual de Educação, Organizações Não governamentais, estas muito atuantes na orientação de técnicas agrícolas e ecológicas, e as universidades, fazem da educação do aluno desse assentamento, um estudante de múltiplas informações, pois todos os órgãos são contemplados dentro do Projeto Político e Pedagógico da escola com a sua proposta e material didático, e cada uma delas procura garantir os seus propósitos educativos.

Conclui-se com esse estudo que muitos são os lugares onde acontece o processo educativo, também não existe modelo único de educação e o professor não é o único profissional habilitado a educar, isto faz com que o MST, e demais entidades sociais, desenvolvam seu modelo metodológico e didático, conforme os fatores econômicos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa procurou-se comentar não apenas da escola e educação de assentamento rural, justamente porque não há como falar de escola pública de assentamento por si só, sendo o local em que ela está inserida o grande precursor das ações em que coloca os educandos em sintonia com o mundo externo, e esta convivência pode significar a transição entre a realidade em que o aluno vive e as experiências inovadora que o mundo deseja.

Com o acompanhamento do MST desde o início dos anos 90, relativo as ações educacionais cooperativistas, observa-se que a complexidade do mundo moderno e os efeitos da globalização, exigem um processo educativo que estimule novos conhecimentos, habilidades, competências e valores morais, promovendo o desenvolvimento em economia solidária, como forma de subsistência, onde muitos pequenos agricultores podem gerar grandes economias, entretanto, para que isto aconteça são necessários grande organização de estudos que produzam um diagnóstico da real condição destes cidadãos.

Neste sentido, propõe-se como medida emergencial a qualificação de educadores leigos vinculados às lutas e à cultura do campo. Deve-se atentar para o fato de que, devido às condições de pobreza dos assentamentos, é comum a falta de professores qualificados para ocupar os postos, pois as condições de vida e trabalho oferecidas são, freqüentemente, precárias, demonstradas através desse estudo e a pesquisa de campo realizada.

Para que esse problema seja sanado, é necessário que o governo do Estado do Paraná intervenha, capacitando melhor os professores, ministrando cursos e palestras para que eles tenham conhecimento das condições que irão enfrentar e o que se espera deles, isso deve ser feito no momento da contratação, não posteriormente, quando o professor já está em sala de aula, é necessário para que haja uma maior integração dos professores com os alunos e a ideologia do MST.

Pois o município em que a pesquisa foi realizada faz parte do contexto histórico da educação em assentamentos, é necessário frisar que cada indivíduo contribui com sua cultura, sua forma de colonização, sendo importante conhecer alguns aspectos relevantes para a composição desse trabalho.

Refletindo-se sobre o estudo em questão, compreende-se algo ainda mais profundo, que o MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação



humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta Pedagogia é o próprio movimento que congrega diversas pedagogias, e de modo especial converge a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços na identidade desse povo. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história.

A educação de todo ser humano ocorre no seu dia a dia, a do Sem Terra não é diferente, em cada ocupação, acampamento ou assentamento, mostra que esta é uma tarefa possível e necessária; e que é possível resgatar uma humanidade quase perdida, e ajudar criança, jovem, adulto ou pessoa já idosa, tanto possível e necessário é ajudar nesta aprendizagem e no fortalecimento nos valores morais e da cultura de cada povo.

Observa-se nas ações do MST o brio das pessoas que dele participam, o sentimento de dignidade, que se produz à medida que estas pessoas aprendem a se identificar “Sem Terra”, e a ter orgulho deste nome. E ao assumir esta identidade social, coletiva. São pessoas que passam a conhecer seus direitos, que passam a exigir seu lugar no mundo, na história; sabem que podem e devem lutar pelo direito de ser humano.

Refletindo-se que o aprendizado humano é essencial e cotidiano, bem como o assumir identidades pessoais e coletivas, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafia no movimento de sua permanente construção.

As pessoas se educam através das ações que produzem. O MST coloca seus integrantes em ações permanentes, visando melhorias sociais, manifestações de solidariedade, construção de uma nova forma de vida nos assentamentos, conquista de escolas, atividades de formação e melhoria de técnicas de cultura. É pela ação que vão aprendendo que é possível de mudar as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida e seus valores.

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano, através de relações sociais, expõem o elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas. Na ideologia educativa, não há, verdadeira educação sem ações, sem trabalho, e sem obras coletivas e também a educação ocorre nos jogos, torneios e brincadeiras.

A educação das pessoas ocorre em cada manifestação de produção e reprodução da cultura. Cada manifestação traz consigo o jeito do ser humano, que estas pessoas carregam, ele não consegue se libertar do peso formador das circunstâncias objetivas de toda sua existência anterior e o tipo de educação que receberam ou viveram. Ao mesmo tempo, sua ação coletiva também costuma ser a negação de algumas tradições que marcaram suas vidas até aqui, e a projeção de valores que aprendem ou reaprendem no processo pedagógico do Movimento.

Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a se identificar com cada um deles.

Um dos grandes desafios pedagógicos do MST com sua base social tem sido justamente ajudar as pessoas a fazer uma nova síntese cultural, que integre seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal, memória, mística, discussão de valores, crítica e autocrítica, pois educar significa também cultivar a memória, aprender a se situar dentro do universo em que se vive, dar significado positivo as suas palavras e seus gestos, e o estudo da sua história, são algumas ferramentas culturais que o Movimento vem utilizando nesta construção educativa de seus integrantes.

Educar é também partilhar significados e ferramentas de cultura, é ajudar as pessoas no aprendizado dar significado as suas ações, de maneira a transformá-las em valores, comportamentos, convicções, costumes, gestos, símbolos, arte, ou seja, em um modo de vida escolhido e refletido pela coletividade de que fazem parte. Isto quer dizer, entre outras coisas, que educar as pessoas é ajudar a trabalhar com diferentes linguagens, é organizar diferentes momentos e jeitos para que as pessoas reflitam sobre seu conceito de vida em ser social.

Só há cultura quando ela é fundamentada em valores, estes são princípios de vida, aquilo pelo qual consideramos que vale a pena viver. O ser humano é movido pelos princípios e valores. São valores que determinam a forma de manifestação, que produzem nas pessoas a necessidade de viver por alguma causa. São valores que movem o empenho dos Sem Terra em fazer dos assentamentos em comunidade, coerentes com a luta que os conquistou.

O MST tem se preocupado muito com o cultivo de valores, porque sabe que são os valores, traduzidos em cultura, o que deixará como herança a seus descendentes, e às novas gerações. Valores somente existem através das pessoas,

suas vivências, postura, convicções. E eles não nascem com cada um; são aprendidos, cultivados através de processos coletivos de formação, de educação. Cultivar e recuperar valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o espírito de sacrifício pelo bem estar do coletivo, o companheirismo, a sobriedade, a disciplina, a indignação diante das injustiças, a valorização da própria identidade Sem Terra, a humildade, tem sido um trabalho de muita diplomacia dentro do movimento, pois são muitas as diversidades dos integrantes do movimento, pois saíram de uma sociedade que dia a dia se degenera nos contravalores do individualismo, do consumismo, da apatia social, do descompromisso com a vida, da desqualificação de quem participa, de reivindicar ou colocar em público seu descontentamento com as mazelas da sociedade, e é somente assumindo a tarefa de educar e reeducar as pessoas em seus valores, que o MST pode ajudar a realizar o que projeta em sua história.

Pois, não há verdadeiro conhecimento fora das situações de solução dos problemas da vida real, nas ações de uma luta social também se aprendem e se produzem conhecimentos, e eles são uma dimensão muito importante da estratégia de humanização das pessoas. Mas uma das lições de pedagogia que se tem extraído do dia a dia do Movimento, é que o processo de produção do conhecimento que efetivamente ajuda na formação das pessoas é aquele que se vincula com as pequenas e grandes questões de sua vida.

Educar é socializar conhecimentos e também apresentar ferramentas de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la em condição humana para torná-la mais plena.

Aprende-se com o passado, seja de forma positiva ou negativa, conforme o ambiente, ele nos dará esta bagagem do aprendizado. O Movimento fez do lema “As pessoas se educam aprendendo do passado projetando o futuro” isto é, aprender com quem veio antes, cultivando a memória de sua própria caminhada. A história se faz assim: projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. A educação também deve guardar raiz, ajudando no cultivo da memória do povo e na formação da consciência histórica.

É preciso educar cada família Sem Terra para que não se esqueça também de suas raízes camponesas, de sua cultura, e de como estas raízes

participam da formação do povo brasileiro. Que todos os Sem Terra aprendam como chegaram à condição de trabalhador rural sem-terra, e que há muitos em condição semelhante, e também fazendo a luta pela terra e pela educação.

O MST produz e se organiza em coletividade, os Sem Terra aprendem que o coletivo é o grande diferencial e principal argumento da luta pela terra e também o trabalho em equipe, o seu grande trunfo para as mobilizações. Ninguém conquista sua terra sozinho, todas as ocupações, os acampamentos, os assentamentos, são ações coletivas, cada pessoa está bem ciente da sua força, é a sua participação numa coletividade com memória e projeto de futuro que a conquista é alcançada. É fazendo parte do coletivo e de suas obras que as pessoas se educam; não sozinhas, mas em relação umas com as outras.

Todo acampamento ou assentamento parte de uma grande organização e aprendizado, como processo social, produz educação, o cooperativismo atua na configuração econômica e social de qualquer organização. Não é diferente dentro do assentamento, Celso Furtado, sendo o primeiro ato cooperativista observado em relatos, de que a prática de saberes e experiências, caracteriza o ato cooperativista primordial. Nos encontros da comunidade com técnicos agrícola da EMATER, Empresa Paranaense de Assistência Técnica, FUNDAÇÃO TERRA (ONG de assistência técnica) e membros de outros núcleos de assentamento ocorre a organização da produção. A comercialização dos produtos é feita por cada assentado, no assentamento existe hoje devidamente registrada a Cooperativa CRENOR-Cooperativa de Crédito Rural (da reforma agrária), CLAF-Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar e CRESOL-Cooperativa de Crédito Rural Com Interação Solidária. Também estão organizados, porém não registradas três associações de comercialização de hortaliças orgânicas e oito associações de comércio de derivados de madeira de pinus, estes, estão sendo retirados das áreas de construção de moradias, linha de transmissão elétrica e obras dentro das normas do código ambiental. Conforme relatos de estudantes e técnicos poderia ser mais aprofundado o cooperativismo mercantil, porém a muitas restrições de assentados, estes preferem arrendar a terra. Entre a juventude diagnosticada pela pesquisa, aqueles que estão decididos a permanecer no assentamento, muito desejam assim que assumirem a propriedade ou autorização dos pais para administrá-la, aprofundar o cooperativismo.

Conforme a pesquisa essa mudança de mentalidade dos filhos é fruto da educação que é recebida na escola, estão observando que juntos podem ter melhor resultados.

Educar é ajudar a recuperar as pessoas em coletividades fortes; é potencializar o convívio social, humano, na construção de identidades, de valores, de conhecimentos, de sentimentos. Vivendo em um ambiente humilde, porém educativo, é fundamentalmente uma coletividade educadora, acionada ou planejada pelos educadores de ofício, mas compartilhada por todos os seus membros, em comunidade organizada e verdadeira, todos são, em seu tempo, educadores e educandos, porque todos fazem parte do processo de aprender e reaprender a ser humano, tornando-se consciente de seus direitos e deveres.

Ser educador é dar mais exemplos prático de vida do que falar; ser educador é, pois, um modo de ser; um jeito de estar com o povo que seja mensagem viva dos valores, das convicções, dos sentimentos, da consciência.

Muito mais do que pelas suas palavras. A força do MST não está nos seus discursos, mas sim nas ações e na postura dos Sem Terra que as realizam. São as práticas e a conduta do coletivo que educam as pessoas que fazem parte do Movimento ou com ele convivem.

## **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. et. Al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação: Uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora Unijui, 1997.

BURBULES, N.; TORRES. C.A. **globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST. **Como fazer a escola que queremos**. Porto Alegre, MST, N<sup>o</sup>1 a 6, 1992.

\_\_\_\_\_. **Princípios da Educação no MST**. Porto Alegre, n.8, 1997.

CALDART, R.S. **Os movimentos sociais e a construção da escola dos sonhos possíveis**. Porto Alegre, 1995.

- CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 123 p. [PDF]
- Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.
- COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, E. **Pedagogia da terra; Uma avaliação de experiência da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: PRONERA, 2004.
- FRANTZ, W. **O cooperativismo e a prática cooperativista**. São Paulo: Gráfica UNISINOS, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Centro de Estudos e Pesquisas**. São Paulo: Editora 34, 1989.
- GAL, R. **História da educação**. 2 ed. Lisboa: Veja, 1976.
- GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ITERRA – **Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária**, Instituto de Educação Josué de Castro – projeto pedagógico. Cadernos do ITERRA. Veranópolis, ano I, nº 2, maio, 2001.
- LEITE, S. **A escola rural; urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- LIBÂNEO, J C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, B. **A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: alguns desafios para a extensão rural**. 2000. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2000.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R K. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MENEZES, A. J. **Além da terra: Cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MONICA, M. F. **Escola e classes sociais: introdução a uma problemática da sociologia da educação**. São Paulo: Editorial Presença, 1981.

NIDELCOFF, T. M. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PETRAS, J. **Os Camponeses: Uma nova força revolucionária na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIAGET, J. **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, 1994.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 24 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SCHNEIDER, J. O. **A doutrina do cooperativismo nos tempos atuais**. São Leopoldo: Editora Unisinos/CEDOPE, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 1976.

STEDILLE, J.P. FERNANDES, B.M. **Brava gente: Trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**, São Paulo.: Fundação Perseu Abramo na Estante, 1999.

WWW. WIKIPEDIA.ORG/WIKI/QUEDAS\_DO\_IGUA. Acesso em 01/06/2008.

WWW.quedasdoiguacu.pr.gov.br/quedas.htm: acesso em 01/06/2008.





## APÊNDICES

### APÊNDICE 01 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO

E CULTURA – PROPPEC. CENTRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS,

POLÍTICAS E SOCIAIS-CEJURPS. PROGRAMA DE MESTRADO

PROFISSIONALIDADE EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP

Pesquisa sobre a Educação Pública em Assentamento do MST. Trabalho de conclusão de curso de Jaime Domingos Testa.

1. Como você analisa o material didático fornecido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), destinado às escolas de assentamento?

( ) péssimo ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo ( ) excelente

2. No seu entendimento, como estão as condições físicas da escola?

péssimo    ruim    regular    bom    ótimo    excelente

3. As condições físicas da escola interferem no aprendizado dos alunos?

sim    não    justifique\_\_\_\_\_

4. Os recursos provenientes do Estado são suficientes para manter a escola?

sim    não    justifique\_\_\_\_\_

5. O envolvimento da família na escola do assentamento é:

satisfatório    insatisfatório    indiferente

6. O nível de conhecimento dos alunos nas questões políticas do país é?

satisfatório    insatisfatório    indiferente

7. Há o emprego da ideologia do MST na escola?

sim    não    justifique\_\_\_\_\_

8. Você, como educador (a), considera que o aluno da escola de assentamento é um sujeito passivo ou ativo diante dos acontecimentos políticos do país?

passivo    ativo    indiferente    prefiro não opinar

### **APÊNDICE 02 QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

1. Sexo do (a) entrevistado (a)

feminino    masculino

2. Idade do (a) entrevistado (a)

até 10 anos    de 10 a 12 anos    de 13 a 15 anos    acima de 16 anos.

3. Sobre a estrutura física da escola, você acha que ela é:

péssima    ruim    regular    boa    ótima    excelente

4. Para você, o que é necessário para melhorar a escola de assentamento?

mais salas de aulas    salas de aulas melhores    mais livros    refeições

- ( ) matérias diferentes nas aulas - qual matéria? \_\_\_\_\_
- ( ) ensino profissionalizante ( ) computadores ( ) intercâmbio de alunos
- ( ) outra - especificar \_\_\_\_\_

5. Sobre o MST, você conhece o significado desse movimento?

- ( ) sim ( ) não

Responda o que é o MST para você \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

6. Para você, o MST representa:

- ( ) uma maneira de pensar ( ) uma maneira de agir ( ) uma matéria que é dada na escola ( ) outra resposta, anote aqui \_\_\_\_\_

7. Há quantos anos estuda em assentamento do MST?

- ( ) 1 ano ( ) 3 anos ( ) 5 anos ( ) mais de 7 anos

### **APÊNDICE 03 QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

1. Sexo do (a) entrevistado (a)

- ( ) feminino ( ) masculino

2. Idade do (a) entrevistado (a)

- ( ) até 10 anos ( ) de 10 a 12 anos ( ) de 13 a 15 anos ( ) acima de 16 anos.

3. Descreva como é a orientação e a educação cooperativista na escola e qual a sua aplicação no assentamento.

## **APÊNDICE 04 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

1. Como é aplicado o material didático da educação cooperativista?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)