

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

***AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA DO MST DO ASSENTAMENTO
ROSELI NUNES EM MIRASSOL D'OESTE – MT
UM ESTUDO DE CASO***

472175

T

37(817.2-22)

443c

2005

LENI HACK

***PORTO ALEGRE – RS
2005***

LENI HACK

*AS CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA DO MST DO ASSENTAMENTO
ROSELI NUNES EM MIRASSOL D'OESTE – MT
UM ESTUDO DE CASO*

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.*

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro

*PORTO ALEGRE – RS
2005*

UFRS
BIBLIOTECA SEMINAR DE EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel – UFBA

Professor Dr. Edgard Matiello Júnior - UFSC

Professor Dr. Augusto Nivaldo da Silva Triviños – UFRGS

Professora Dr^a Marlene Ribeiro – UFRGS
ORIENTADORA

A temporalidade que rege a produtividade econômica capitalista é a mesma que nos alcança e que nos incentiva a perceber o mundo segmentado. A necessidade de produzir é, sem dúvida, vital em qualquer sociedade. Mas não responde pela totalidade dos anseios humanos. O trabalho é sim importante, mas também o são a necessidade de justiça, o desejo de amar e ser amado, o direito a condições dignas de existência, a necessidade de descontração, a entrega a momentos risonhos...

Paulo de Salles Oliveira

AGRADECIMENTOS

À minha família, pois sem ela, eu não seria o que sou.

À Professora Marlene Ribeiro, por abrir as portas e me receber como sua orientanda no PPGEDU/UFRGS.

Aos amigos e amigas, recentes e de longa data, pelo carinho constante.

Aos membros da Banca Examinadora, professora Celi Taffarel, professor Triviños e professor Edgard, pela disponibilidade em contribuir na avaliação deste trabalho.

À CAPES, pelo cumprimento de seu papel institucional de fomento à qualificação docente, através da concessão da bolsa do PQI/UFRGS/UNEMAT.

E principalmente, às educadoras e aos educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Madre Cristina", pela calorosa acolhida, o compartilhar do pão de cada dia e pela instigante oportunidade, de juntos conversarmos e discutirmos sobre a temática proposta.

RESUMO

O presente trabalho, encontra-se inserido na linha de pesquisa “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É uma pesquisa participante, de cunho qualitativo e caracteriza-se como um estudo de caso. Tem como principal objetivo, investigar quais são as concepções de corpo da equipe docente da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio “Madre Cristina”, do Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol d’Oeste/MT, e quais são as concepções de corpo que perpassam os princípios orientadores das políticas educacionais, propostos pelo setor nacional de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para as escolas dos Assentamentos. O trabalho de pesquisa foi realizado através da análise documental e bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e da observação participante, durante o período de permanência no assentamento, para o acompanhamento do cotidiano da escola. O registro dos dados se deu através da gravação em fitas k7, diário de campo e fotografias. Como resultado, encontramos alguns indicadores de contradições entre a prática pedagógica e os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo Movimento, e também, que a formação integral do ser humano, princípio basilar da pedagogia do Movimento, destaca a necessidade da “*formação em todas as dimensões*”, no entanto, oblitera de sua análise e reflexão, a dimensão corporal. Este trabalho pretende contribuir com a reflexão acerca da pedagogia do MST.

Palavras-chave: corpo; educação; MST.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche: "Travail, Éducation et Mouvements Sociaux" réalisée à l'École Doctorale d'Éducation de l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul - UFRGS. C'est une recherche du type participative, d'empreinte qualitative et qui se caractérise comme une étude de cas. Le principal objectif est d'enquêter quelle sont les conceptions de l'équipe enseignante de «l'École de l'Etat Mère Cristina», du «assentamento Roseli Nunes» de la ville de Mirassol d'Oeste/MT et les conceptions des principes qui orientent la politique éducacionnelle du secteur national de l'éducation du Mouvement des Travailleurs Sans Terre - MST. Ce travail a été réalisé par des analyses documentaires et bibliographiques, des interviews demi-structurés et de l'observation active pendant tout mon séjour à la colonie, pour ainsi accompagner le quotidien de l'école. Les données ont été enregistrés avec un graveur, un appareil photographique et sur un cahier de notes. Les résultats nous indiquent quelques contradictions entre la pratique pédagogique et les principes philosophiques et pédagogiques proposées par le MST. J'ai aussi observée que la formation intégrale de l'être humain, principe fondamentale de la pédagogie du MST, montre la nécessité de «formation dans toutes le dimensions», néanmoins, efface de son analyse et réflexion, la dimension corporelle. Enfin, ce travail veut apporter à la réflexion de la pédagogie du MST.

Mots-clés : corps; éducation; MST

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
FASE	Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INTERMAT	Instituto de Terras de Mato Grosso
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - Proêmio	10
2 - Considerações acerca da trajetória investigativa	11
I. A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST	23
1.1 - O MST enquanto movimento social	24
1.2 - A educação do campo - construção dos movimentos sociais de luta pela terra	33
1.3 - A proposta pedagógica do MST	40
II. A ESCOLA MADRE CRISTINA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES: origem, trajetória e aspectos pedagógicos	49
2.1 - O assentamento Roseli Nunes	52
2.2 - A escola Madre Cristina	61
III. AS CONCEPÇÕES DE CORPO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS PELA HUMANIDADE E O SEU ENTRELAÇAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR	73
3.1 - Preâmbulo sobre o corpo	75
3.2 - As principais concepções de corpo constituídas no decorrer dos tempos	80
3.3 - O entrelaçamento das concepções de corpo historicamente constituídas e a prática pedagógica na Escola Madre Cristina	95
IV. FINALIZANDO... PARA DESCORTINAR UM NOVO COMEÇO	108
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	126
APÊNDICE	132

INTRODUÇÃO

Mesmo que eu quisesse criar...

A única arte verdadeira é a construção. Mas o meio moderno torna impossível o aparecimento de qualidade de construção no espírito.

Por isso se desenvolveu a ciência. A única coisa em que há construção, hoje, é uma máquina; o único argumento em que há encadeamento o de uma demonstração matemática.

O poder de criar precisa de ponto de apoio, da muleta da realidade.

A arte é uma ciência...

Sofre ritmicamente.

Fernando Pessoa

1. Proêmio

Durante a escrita, tive a companhia constante de Fernando Pessoa e do Atlântico Sul, no seu eterno ir e vir, permitindo-me transitar com a errância do *flâneur* na cidade moderna, que procura não apenas olhar para o seu entorno, mas ver além dos contornos e me fazer navegar, em sonhos, até as profundezas do oceano que se debruçava à minha frente.

O desejo de escrever algo significativo, não necessariamente alcançado, incentiva e propulsiona minha ação neste trabalho, no sentido de contribuir na discussão dos princípios político-pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, abordando elementos que possam subsidiar a reflexão acerca da compreensão do ser corpo.

Penso que a Educação precisa, permanentemente, repensar sua atuação, no sentido de trabalhar numa perspectiva que contemple a humanização do ser humano como unidade, e em que o conhecimento seja concebido como construção permanente, que envolva o ser em sua totalidade, ou seja, no seu sentir, pensar, agir e no seu expressar.

Portanto, buscar compreender o corpo e suas implicações culturais, históricas, sociais e políticas, se faz necessário, se quisermos redimensionar a forma de compreender o ser humano na sua unidade existencial, que se faz presente no mundo em toda sua expressividade.

2. Considerações acerca da trajetória investigativa

Neste espaço de escrita, a idéia é apresentar a trajetória investigativa e os caminhos metodológicos percorridos para a consecução deste trabalho, valendo-me principalmente do aporte teórico de Triviños (1987, 2001), que muito me auxiliou na compreensão e definição das melhores trilhas a percorrer.

Este trabalho está visceralmente relacionado com minha experiência no meio acadêmico e na prática pedagógica como professora de Educação Física, tanto no ensino fundamental e médio como, atualmente, no ensino superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Em relação ao meio e à produção acadêmica da área, acompanho o debate teórico acerca das concepções de Educação e, especificamente, da Educação Física, fundamentado em variadas matrizes epistemológicas e teóricas, das ciências naturais, sociais e

humanas, questionando o caráter “neutro”, “a-histórico” e “biologicista” conferido ao corpo e ao movimento humano nos últimos séculos e conseqüentemente, as possíveis variações na compreensão sobre o corpo.

A minha área de formação profissional me instiga a pensar sobre questões que se relacionam com a corporeidade¹ humana. Questões que vão além daquelas suscitadas pelas práticas desportivas, em relação aos aspectos fisiológicos do movimento humano ou dos discursos propalados, em defesa da manutenção da saúde. Preocupo-me em discutir as questões acima mencionadas, no entanto, ampliando o foco e contextualizando-as na sociedade, neste caso, a brasileira, buscando as contradições existentes nos campos da sociologia, da filosofia, da antropologia e/ou da educação, e que perpassam o tempo do trabalho, o tempo de lazer, o jogo e o brinquedo na constituição do ser humano, a concepção de “corpo” que se tem e como se trabalham estas questões nas instituições escolares, hospitalares, psiquiátricas, presidiárias, enfim, nos espaços de “educação” da população.

Minha trajetória de vida tem sido pautada pelo envolvimento e engajamento nas lutas em defesa de uma sociedade justa, com melhores condições de vida para a humanidade. E nestes enfrentamentos cotidianos, principalmente na luta por uma Universidade democrática com qualidade social, tenho percebido que o processo de acirramento no confronto entre as classes sociais sofisticou as estratégias de dominação. Estratégias que foram construídas no transcorrer do processo histórico, com a atuação de muitos de nós, “acadêmicos” que, ou na formulação de teorias ou na omissão da crítica radical destes mecanismos, contribuimos com o *referendum* da chamada Academia.

No decorrer desta prática “acadêmica”, algumas questões são suscitadas e a busca de respostas, se apresenta como um desafio profissional. Em que medida a fabricação de conceitos sobre o corpo se relaciona com o modo de produção capitalista? Como as estratégias de dominação e aprisionamento da sociedade em classes repercutem no processo de formação do ser humano? Se o processo educacional contribui com a perpetuação destes mecanismos de controle, como se dá este processo? São questões que podem ser investigadas pela academia. Como diz

¹ O termo “corporeidade” é utilizado conforme Santim (1993, 2001), como “corpo vivente”, “princípio vital” ou “arquitetura vivente”, também entendida como “auto-organização” que diferencia a infinitude de corpos pela sua constituição própria. Refere-se, também, com o mesmo significado do termo “corpo-sujeito” ou “corpo-próprio” de Merleau-Ponty, vinculado diretamente à compreensão do homem como ser-no-mundo.

Silva (2001, p. 40): “*assumir a impossibilidade de conhecer e dominar completamente a physis humana poderia ser um ponto fundante, uma das indicações para o estudo e as intervenções sobre a corporeidade*”, como forma de contribuir no processo de emancipação humana.

Por mais complexo que seja refletir sobre as questões que envolvem o ser humano, isto se faz necessário para que possamos compreender um pouco mais a dinâmica da nossa existência. Compreender criticamente a corporeidade humana é um desafio que está posto para a humanidade, em tempos nos quais, parcela desta humanidade pode construir e reconstruir o corpo pelos avanços da biotecnologia e, esta mesma parcela tem a possibilidade de concretizar o sonho das viagens espaciais, que deixaram de ser assombrosas e inalcançáveis, bastam os recursos financeiros.

Estas são algumas inquietações que despertaram o meu interesse para o desenvolvimento deste estudo, apoiada em um referencial teórico metodológico baseado no materialismo histórico e dialético, que segundo Frigotto (1989, p. 73), me subsidia

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Ao investigar a temática do corpo no interior de um movimento social, encontro-me inserida na linha de pesquisa que discute o Trabalho, a Educação e os Movimentos Sociais no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e tenho como principal objetivo, investigar quais são as concepções de corpo da equipe docente da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio “Madre Cristina”², do Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol d’Oeste/MT, e quais são as concepções que perpassam os princípios orientadores das políticas educacionais, propostos pelo setor nacional de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para as escolas nos Assentamentos.

² Doravante utilizarei o nome Escola Madre Cristina.

E por que escolhi, especificamente, uma escola de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, para realização de um estudo desta natureza, com esta temática?

Porque o MST é um movimento social que nasceu com o objetivo de organizar os trabalhadores e as trabalhadoras rurais, para a luta em defesa da reforma agrária, luta esta que visa, além de assentar as famílias na terra, trabalhar na perspectiva da formação integral dos seres humanos, e não acredito que o ser humano, em sua materialidade corpórea, deva ser obliterado nesta luta,

[...] como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas. (CALDART, 2000, p. 26).

A problemática da educação, em sua grande amplitude, tem sido estudada por diferentes grupos, sob diversas matrizes teóricas. A educação do campo, em sua especificidade, é tematizada em diferentes focos de análise. Estudos recentes realizados em cursos de pós-graduação no Brasil, apontam para a premência de aprofundarmos este debate, tais como: o princípio educativo do trabalho cooperativo, de Carlos Bonamigo (2002), a escola como suporte para a implantação do capitalismo no campo, de Silvana Gritti (2003), a escola do MST como utopia em construção, de Valter Morigi (2003), as reivindicações de políticas públicas para a educação do campo, de Edvaneide Silva (2004), e muitos outros estudos, com as respectivas particularidades, tendo como eixo fundamental, a educação do campo.

Desvelar essas questões torna-se relevante e necessário para que se possa pensar a Educação do Campo, com uma escola que trabalhe na busca de um novo projeto de desenvolvimento do campo e que assuma uma identidade que é própria do campo³, com a formação do indivíduo, a partir das relações de produção do conhecimento, estabelecidas no

³ Conforme Parágrafo único do Art. 2º da Resolução nº 126/03-CEE/MT datada de 12 de agosto de 2003. Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. A cópia desta Resolução é o Anexo I deste trabalho.

contexto do movimento social, organizadas em torno de reivindicações pela reforma agrária e luta pela terra.

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, apoiada na concepção dialética para fundamentação filosófica deste estudo. De acordo com Triviños (1987), esta modalidade tem como objetivo aprofundar os conhecimentos e a descrição de uma realidade delimitada, possibilitando a formulação de hipóteses ou teses para o encaminhamento de outras pesquisas.

E também, André & Ludke (1986, p. 23) apontam que:

[...] o estudo de caso 'qualitativo' ou 'naturalístico' encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Com isto, orientada pelas questões que subsidiaram o problema desta investigação, estabeleci como critérios para a escolha da unidade de estudo: primeiro, ser uma escola de assentamento da Reforma Agrária – R.A. e, segundo, ter em seu quadro funcional, educadoras e educadores integrantes do Movimento Sem Terra - MST.

A Escola Madre Cristina atendeu aos critérios estabelecidos, pois está no interior de um assentamento da R.A. e vinculada, por definição de seus princípios de atuação, ao MST, e oficialmente, integra o sistema estadual de educação de Mato Grosso⁴, tendo em seu quadro docente, catorze servidores contratados pela Secretaria de Estado de Educação dentre os quais, doze são integrantes do MST, na condição de assentados ou acampados e, duas docentes que não integram o Movimento. Destes, quatro educadoras são habilitadas em programa especial de formação para educadores/as da reforma agrária, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, duas educadoras são habilitadas no curso de magistério oferecido pelo Movimento⁵, em suas

⁴ Conforme Decreto nº 3.021/04 – SEDUC/MT, corresponde ao Anexo II.

⁵ Utilizo neste trabalho a palavra Movimento (com M maiúsculo), quando me refiro ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

escolas de formação, quatro docentes, tem o ensino médio e, os outros dois, curso superior. As duas docentes que não integram o MST tem formação em curso superior.

Da equipe composta por doze educadoras e dois educadores⁶, que participaram deste trabalho, apenas duas professoras não são integrantes do MST, e no momento da entrevista, uma se declara “*simpatizante*” ao Movimento e a outra, cabe registrar aqui, não foi entrevistada, por problemas de compatibilidade de horários.

A concretização deste trabalho aconteceu em três momentos, entretanto, não fragmentados. O processo de elaboração do projeto, a permanência no assentamento para a efetivação da pesquisa de campo e, terceiro, a análise documental e bibliográfica, que perpassou todo o processo.

Primeiramente, no momento de elaboração e fundamentação do projeto, desenvolvi ações de caráter exploratório, no sentido de discutir com os/as integrantes da pesquisa, os caminhos a serem percorridos. Neste sentido, contatei com a secretaria regional do Movimento, no município de Cáceres para buscar informações sobre os assentamentos na região. Após a indicação da Escola Madre Cristina, por atender os critérios estabelecidos para o estudo, realizei uma visita preparatória, para conhecer o assentamento e manter o primeiro contato com a equipe docente da escola, com a qual discuti a possibilidade de realização da pesquisa.

No segundo momento, permaneci no assentamento Roseli Nunes durante dois períodos distintos nos meses de maio e junho de 2004, totalizando 25 dias, para a realização do trabalho de investigação como um todo, através da observação participante e gravação das entrevistas, realizadas com onze educadoras e dois educadores da escola. As entrevistas foram transcritas e os excertos das mesmas, constantes no decorrer deste texto, estão identificados com os nomes verídicos, pois as pessoas entrevistadas, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo a utilização das informações prestadas para este trabalho.

Adotei o diário de campo, para o registro das observações, entendidas num sentido restrito conforme Triviños (1987, p. 154) "*como todas as observações e reflexões que realizamos*

⁶ Apresento como Apêndice III, um quadro demonstrativo com as informações relativas aos educadores e às educadoras da Escola Madre Cristina.

sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas".

De acordo com André & Ludke (1986, p. 26), na abordagem qualitativa, quando a observação é utilizada como o principal método de investigação, associada a outras técnicas de coleta, isto possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens, onde a experiência direta torna-se o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Com o intuito de conhecer a escola e o andamento das atividades pedagógicas, acompanhei as atividades em sala de aula, em várias séries, nos três períodos de aula, bem como, atividades extraclasse, desde o intervalo para a merenda, o deslocamento de docentes e educandos/as com o ônibus escolar até o mutirão realizado para limpeza do mandiocal e plantação de flores no pátio da escola. Em relação ao método de observação, atuei como "observadora participante", com os objetivos do estudo explicitados ao grupo, desde o princípio, englobando os educadores e educadoras bem como os educandos da Escola Madre Cristina, permitindo uma gama variada de informações.

Através da observação direta, tive a possibilidade de chegar mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um dos importantes aspectos nas abordagens qualitativas, assim como o acompanhamento *in loco* das experiências cotidianas, permitindo apreender suas visões de mundo.

Das catorze pessoas, componentes da equipe docente, doze integram o Movimento Sem Terra, das quais: sete educadoras estão com suas famílias no assentamento Roseli Nunes, duas educadoras moram no assentamento Margarida Alves, no município de Cáceres, mas durante a semana letiva uma delas permanece na casa de seu filho, que mora próximo à escola, e a outra fica no alojamento na área coletiva do assentamento⁷; três integrantes da equipe docente, estão nos acampamentos Sílvio Rodrigues e Lourivaldo Abich, localidades próximas da escola Madre Cristina, destes, uma educadora mora na casa de familiares durante a semana, outro

⁷ O assentamento Roseli Nunes possui uma área denominada "coletivo", localiza-se do lado oposto do rio, em relação à escola. Esta área possui uma infra-estrutura remanescente da antiga sede da Fazenda Prata, que é utilizada para as reuniões do assentamento, como alojamento para docentes e, também, para a realização de Encontros Regionais de Educação. Maiores detalhes sobre o assentamento estão no capítulo II deste trabalho.

docente adaptou, para alojamento, uma das antigas salas de aula e o outro, mora no alojamento do “coletivo”; e as outras duas docentes, não integram o Movimento, portanto, não moram no assentamento. Uma destas educadoras mora em Mirassol e se desloca todos os dias até a escola, com sua moto e, a outra, permanece durante a semana, no alojamento do “coletivo”, retornando para casa, em Cáceres, nos fins de semana.

Quanto às entrevistas, adotei a semi-estrutura, devido à possibilidade de dialogar com o/a entrevistado/a, e pela flexibilidade na sua aplicação quanto a sua ordem ou roteiro, permitindo adaptações necessárias no momento da entrevista. E conforme Triviños (1987, p. 145) a entrevista semi-estrutura “*é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados*”.

As entrevistas serviram como instrumento básico para a coleta de dados, a partir da perspectiva qualitativa de pesquisa, subsidiando a busca de informações e permitindo uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, pois trabalhar com seres humanos, em especial com educadores/as, possibilita primordialmente os caminhos da pesquisa participante, onde o outro não é só um ser pesquisado, mas participa do ser pesquisado.

Conforme Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada, em geral, é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para a consecução das entrevistas, elaborei um roteiro⁸ abrangendo, particularmente, três aspectos fundamentais: o primeiro, em relação ao histórico do Movimento Sem Terra na região e a formação do Assentamento e o processo de escolha do nome; o segundo aspecto enfocado diz respeito ao educador ou a educadora, sua procedência, formação acadêmica,

⁸ O Roteiro para as entrevistas consta como Apêndice II deste trabalho.

participação no Movimento e sua relação com a escola, aspectos político-pedagógicos e metodológicos; finalizando, o terceiro aspecto, está relacionado com a concepção de corpo, sobre o entendimento da formação omnilateral, além de preocupações com o tempo de lazer/esporte/jogos/brincadeiras e a disciplina de educação física na grade curricular. Com o desenvolvimento deste roteiro, a entrevista se tornou um diálogo que possibilitou aos entrevistados, reconstituir sua trajetória de vida, com fatos marcantes desde a infância, a juventude, em relação à família, à vida estudantil e seus percalços, a forma de ingresso e envolvimento com o Movimento Sem Terra, as ocupações de terra realizadas e as tensões vivenciadas, decorrentes do engajamento na luta.

No período em que estive na escola, participei de um Encontro Regional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado no assentamento Roseli Nunes, que contou com a presença de vários docentes, das escolas dos assentamentos da região. Acompanhando este evento, tive a oportunidade de perceber uma série de experiências possibilitadas através da metodologia de organização coletiva, desde a divisão das tarefas básicas, de preparo dos alimentos, limpeza do local e coordenação dos debates, perpassando pela carência de infra-estrutura e culminando com o esforço de cada um para participar deste momento de reflexão da práxis pedagógica. Este encontro teve como propósito discutir os princípios filosóficos e pedagógicos propostos no Caderno de Educação nº 8 do MST, discussão realizada com a participação de docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres.

Ao completar o período de minha estadia no assentamento, realizamos uma oficina pedagógica com a equipe docente da Escola Madre Cristina, no intuito de discutir a prática pedagógica cotidiana, bem como iniciar uma conversa sobre novas propostas de trabalho, priorizando a formação continuada e a permanente capacitação, envolvendo um número maior de docentes da UNEMAT.

E finalmente, o terceiro estágio da pesquisa, que compreendeu a revisão bibliográfica, perpassou todas as etapas propostas, como forma de garantir o embasamento e sustentação teórica do trabalho de pesquisa e análise das informações que serão apresentadas ao PPGEDU/UFRGS em forma de Dissertação, como requisito parcial para conclusão do curso de

mestrado, destacando-se a constante análise de fontes documentais do setor nacional de educação do MST.

Esta análise documental buscou identificar informações factuais nos documentos, a partir das questões de interesse da pesquisa, e que se constituem uma fonte estável e rica de informações, como forma de fundamentação e subsídios para as afirmações e declarações apresentadas neste texto. Para a compreensão das particularidades e projetos discutidos e pensados pela comunidade do campo, utilizei, prioritariamente, como referências: a coleção *Por uma Educação Básica do Campo* e, dentre a produção bibliográfica do Movimento, dediquei minha atenção, principalmente, aos documentos relativos à proposta de educação, que contemplam a apresentação e discussão de seus princípios filosóficos e pedagógicos, compreendidos pelos cadernos de formação nº 18, coleção *fazendo escola* nº 1 e nº 3, caderno da educação nº 8 e nº 9, boletim da educação nº 8 e o caderno do ITERRA nº 8.

Ao colocar em análise, o conjunto de documentos produzidos pelo setor nacional de educação do MST, portadores de relatos de experiência, discussões pedagógicas, transcrição de conferências realizadas, e demais artigos produzidos, foi necessária a utilização de um método de interpretação.

Para o trato com as fontes documentais escolhidas para esta pesquisa, elegi o método de análise de conteúdo, desenvolvido por Bardin. Este método, de acordo com os estudos realizados por Triviños (1987, p. 159-162), "*funde-se nas características do enfoque dialético*" e compõe-se das seguintes etapas: a *pré-análise*, que consiste na organização do material; a *descrição analítica*, onde o conjunto do material é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos; e a *interpretação referencial*, na qual se estabelecem relações e análises de maior profundidade. Vale lembrar que, segundo este autor, o pesquisador deve ficar atento não só ao *conteúdo manifesto* presente no material, mas também em seu *conteúdo latente*.

Parece ficar claro que sistematizar uma experiência, levando em conta os sujeitos desta prática, não é tão simples. Existem alguns fatores envolvidos, tais como a timidez, a insegurança, o inusitado de um tema tão presente e ao mesmo tempo tão ausente dos

questionamentos, que se constituiu num dos gargalos deste trabalho. Estas questões tensionam e movimentam meus pensamentos, que ressoam na complexidade que é o pensar esta temática.

Entendo como importante considerar os modos como foram se constituindo as possibilidades de realização desta pesquisa, sendo que os aspectos que fizeram parte do processo, suas características, ritmos, tempos, espaços e convívios, dizem das experiências e contingências históricas e sociais, entre outras, em que seus/suas integrantes produzem e são produzidos/as, no âmbito da cultura constituinte desta escola.

As problematizações que no decorrer do processo de pesquisa venho produzindo, no diálogo com autores e autoras que têm realizado estudos sobre o corpo, são constituídas com aportes teóricos do campo do materialismo histórico, que visa contribuir na transformação da realidade estudada. Para apresentação da investigação, optei pelo texto descritivo denso, organizado em quatro capítulos, articulados ao contexto geral da dissertação.

Com o primeiro capítulo - UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST, pretendo apresentar algumas reflexões suscitadas pela pesquisa no processo de compreensão da especificidade da escola em estudo – Escola Madre Cristina de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Roseli Nunes – sua contextualização, a partir do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos princípios balizadores de sua práxis operacional e pedagógica. A exposição neste primeiro capítulo compreende algumas noções sobre o conceito de movimento social, a constituição histórica do MST na luta pela terra, bem como um panorama sobre a origem/organização do Movimento na região da Grande Cáceres⁹; dados sobre a educação no campo, como são produzidas as políticas públicas para a educação rural, relacionando-as ao cenário social e político brasileiro e, para finalizar, apresenta uma reflexão sobre a proposta pedagógica do MST para a educação do campo, enquanto possibilidade de se constituir em espaço pedagógico privilegiado para a ampliação e aprofundamento da democracia e da cidadania, no Brasil.

⁹ A região da grande Cáceres está situada no sudoeste do estado de Mato Grosso, compreende os municípios de Cáceres, Araputanga, Figueirópolis D'Oeste, Glória D'Oeste, Indiavaí, Jauru, Lambari D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos.

No segundo capítulo - ESCOLA MADRE CRISTINA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES: origem, trajetória e aspectos pedagógicos - apresento um breve histórico relativo aos nomes escolhidos pela comunidade para a designação do assentamento e da escola; prossigo com o relato de apresentação do assentamento e da escola, através de um panorama sobre o município de Mirassol D'Oeste, o assentamento Roseli Nunes, e a Escola Madre Cristina com sua equipe docente, enfim, análise do cotidiano escolar.

No terceiro capítulo - AS CONCEPÇÕES DE CORPO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS PELA HUMANIDADE E O SEU ENTRELAÇAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR, valendo-me da contribuição de autores e autoras para subsidiar teoricamente o processo de análise, tenho a pretensão de descortinar a temática proposta através de um preâmbulo sobre o corpo, viajar pelas areias do tempo e apresentar diferentes entendimentos sobre o corpo, constituídos pela humanidade e, finalmente, realizar o entrelaçamento das concepções de corpo, historicamente constituídas, e a prática pedagógica na Escola Madre Cristina.

Então, no quarto capítulo, para finalizar, sem, no entanto, esgotar as possibilidades de análise da temática apresentada neste trabalho, a partir dessa fermentação de pensamentos e experiências, pretendo tecer as considerações pertinentes em relação às contradições encontradas no decorrer deste percurso e, desta forma, com as informações resultantes do estudo, dialogar com o MST, no intuito de contribuir no processo de discussões e análises sobre as concepções de corpo no interior do Movimento e, conseqüentemente, nas escolas dos Assentamentos do MST.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST

... não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica [...]. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.
Paulo Freire

Neste capítulo pretendo apresentar algumas reflexões suscitadas pela pesquisa que desenvolvi para elaboração desta dissertação, cuja temática central busca apresentar e discutir as concepções de corpo que perpassam os princípios orientadores das políticas educacionais, propostos pelo Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para as escolas dos Assentamentos.

Para entender a especificidade da escola em estudo – Escola Madre Cristina de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Roseli Nunes – foi preciso contextualizá-la, a

partir do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos princípios balizadores de sua práxis operacional e pedagógica.

Para organizar esta exposição, no primeiro item, exponho de forma genérica e parcial algumas noções sobre o conceito de movimento social, a constituição histórica do MST na luta pela terra, bem como um panorama sobre a origem/organização do Movimento na região da Grande Cáceres; no item dois, apresento dados sobre a educação no campo, como são produzidas as políticas públicas para a educação rural, relacionando-as ao cenário social e político brasileiro e, no terceiro item, apresento uma reflexão sobre a proposta pedagógica do MST para a educação do campo, enquanto possibilidade de se constituir em espaço pedagógico privilegiado para a ampliação e aprofundamento da democracia e da cidadania, no Brasil.

1.1. O MST enquanto movimento social

Movimentos sociais são fenômenos de diversas facetas, que acompanham a história das diferentes sociedades, portanto, é mais apropriado tratar no plural, ou seja, como movimentos sociais, relacionando-os ao cenário social do qual emergem. Como objeto de análise, os movimentos sociais estão inseridos num campo teórico que os descolam, ao menos parcialmente, das realidades diversas às quais estão vinculados e, desta forma, é possível ultrapassar as singularidades e particularidades de cada movimento social e abranger, num mesmo conceito, fenômenos empíricos muito variados.

Neste sentido, o conceito de movimento social compreende tanto os movimentos sociais de caráter histórico, como os da Antigüidade e Idade Média: revolta de escravos, heresias e seitas sociais, levantes camponeses e outros, como os movimentos milenários do século XIX (HOBBSAWN, 1978); os motins rurais do século XVIII (RUDÉ, 1982); os movimentos

socialistas e trabalhistas pós-Revolução Industrial (HOBSBAWN, 1981, 1987; THOMPSON, 1987; CARONE, 1979); os movimentos de bairro ou populares urbanos, já na segunda metade do século XX, acentuadamente após 1960 (SINGER, 1983; GOHN, 1994, 1995; CAMACHO, 1987; BOSCHI, 1987); os movimentos rurais brasileiros destas últimas décadas (GRZYBOWSKI, 1987, 2004; MARTINS, 1986, 2000; MEDEIROS, 1989); os denominados novos movimentos sociais, de mulheres, pacifistas, ecológicos e étnicos, das últimas décadas do século XX (SCHERER-WARREN & KRISCHKE, 1987; OFFE, 1993; MELUCCI, 2001).

Por estarem presentes, de diversas formas, no decorrer da história de diferentes sociedades, pode-se afirmar que os movimentos sociais não são fenômenos extravagantes ou excepcionais, ao contrário, são centrais, estão no cerne da vida social. Segundo Grzybowski (2004, p. 286) “constituem-se concretamente em diferentes conjunturas e suas ações têm incidência direta na conjuntura”.

Os temas e as questões que envolvem o estudo sobre movimentos sociais ocupam um lugar privilegiado na teoria sociológica clássica e contemporânea. Basta lembrar que um dos aspectos essenciais na Sociologia, desde sua origem, é a análise das manifestações coletivas, sob forma de movimentos de massa, das revoltas, enfim, é a análise da multidão¹⁰.

Cada corrente de pensamento sociológico procura compreender, explicar, exorcizar, dinamizar ou controlar a multidão, este fenômeno que “*impressiona, desafia, assusta ou entusiasma*” (IANNI, 1988, p.22).

Tais correntes teóricas apresentam uma variedade de conceitos sobre movimento social, que quase nunca são comparáveis entre si, seja pelos próprios antagonismos e diferenças entre as correntes, seja porque os movimentos sociais se constituem objetos que envolvem interesses e paixões (MELUCCI, 2001).

¹⁰ “A multidão surge na sociedade civil, urbano-industrial, burguesa, capitalista. Aparece nas manifestações de camponeses, operários, populares, desempregados, miseráveis, fanáticos. Desde os começos da sociedade nacional, quando se rompem as relações, os processos e as estruturas que organizam o feudo, o grêmio, o convento, a aldeia, o vilarejo, desde então ela irrompe na sociedade, com a sociedade. Nos campos e cidades, nas casas de negócios e fábricas, nas ruas e praças, ela se torna uma realidade viva, forte, surpreendente, assustadora, deslumbrante.[...] São muitos os estudos que registram, descrevem ou interpretam os acontecimentos: protestos, greves, revoltas e revoluções; banditismo social e messianismo; movimento social e partidos políticos, jacobinismo, blanquismo, anarquismo, socialismo e comunismo. Todos estão atravessados pela presença da multidão, plebe, turba, malta, patuléia, ralé, massas trabalhadoras, classes populares, coletividades em busca da cidadania, povo em luta pela conquista de direitos políticos e sociais”. (IANNI, 1988, p. 22,23)

Gohn (1997b) realiza uma análise importante sobre teorias dos movimentos sociais. Diz tratar-se de uma práxis, pois, os movimentos sociais referem-se à ação dos seres humanos na História; uma ação que envolve o fazer e o pensar, por meio de estratégias procedimentais e um conjunto de idéias motivadoras da ação. Formula, ainda, a seguinte conceituação:

Movimentos sociais são ações sócio-políticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. [...] As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade [...] Os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país, e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sócio-políticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações. (GOHN, 1997b, p. 251-252).

Podemos fazer um exercício interessante se destacarmos aspectos do cenário social e político, do Brasil, no período correspondente ao surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Os governos instituídos através do golpe militar de 1964 exerceram violenta repressão às lutas e movimentos populares. Os governos militares de Médici (1969-1974), Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985) foram os momentos de maior centralização das decisões políticas no país e de repressão aos movimentos populares por parte do Estado. Este período também preparou o caminho para uma abertura gradativa, controlada, como obra das lutas populares, de elites progressistas e da própria cúpula do governo de então. O processo de liberalização ocorreu como exigência da sociedade civil e com o planejamento do governo militar. Nestes anos ocorreram movimentos populares e trabalhistas, que simbolizam a luta pela reconquista da cidadania.

No âmbito dos conflitos pela terra, um instrumento adotado pelo governo militar para controle e desarticulação dos mesmos, foi o Estatuto da Terra¹¹, decretado pelo então presidente marechal Castelo Branco, que se configurava como a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil. Tinha em seu bojo um viés progressista, com possibilidade de mexer na estrutura fundiária do país, mas jamais foi implantado. Algumas ações foram implementadas e poucas desapropriações realizadas para projetos de colonização, principalmente na região amazônica.

No final dos anos 60 e início da década de 1970, os discursos sobre a reforma agrária foram substituídos pelos projetos de colonização. A palavra de ordem na época da chamada integração nacional era "*homens sem terra para terra sem homens*". No fundo, a "*integração*" da Amazônia permitiu contornar, temporariamente, o problema estrutural da reforma agrária.

Segundo Mattoso (1999), apesar de o Brasil ter sido capaz de assegurar elevadas taxas de crescimento econômico e ter apresentado condições de gerar mais empregos que a maioria dos países do mundo no pós-Segunda Guerra mundial, isto não resultou em melhor distribuição da renda no país. Para tanto, aponta quatro fatores que podem nos fazer compreender melhor este processo, os quais são resultantes de uma sólida aliança conservadora entre os novos ricos, oriundos da industrialização do campo e da cidade, e os velhos ricos da grande propriedade fundiária.

Inicialmente, é preciso reconhecer que esta herança social vem de longe, do escravismo, de uma estrutura vigente, caracterizada pela grande propriedade rural, e da solução conservadora historicamente dada à questão agrária no país. Ou seja, a ausência de uma reforma agrária somente reforçou a concentração da propriedade e o atraso produtivo.

Assim, a partir dos anos de 1960, a combinação da ausência de reforma agrária com um processo de modernização agrícola levou à reprodução da pobreza, de baixos salários e à desintegração econômica e social dos pequenos produtores. Mesmo com o intenso processo de migração para as cidades, num primeiro momento, o imigrante rural encontrou espaços de inserção econômica nos grandes centros urbanos, inicialmente na construção civil e posteriormente, na indústria e nos serviços. Porém, intensificou-se o "*inchaço*" das cidades, de

¹¹ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, "Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências". In: CONTAG. *Questões Agrárias*. Brasília/DF: CONTAG, p. 24 – 86, 1979. Documento 8.

forma precária, devido à intensa concorrência entre trabalhadores, resultante de um processo rápido de urbanização e de acentuados movimentos migratórios, ocasionando, assim, uma crescente taxa de desemprego e a conseqüente precariedade de vida, nos grandes centros urbanos.

Um segundo aspecto apontado pelo autor, ressalta o lento processo de organização dos trabalhadores, bem como de maior pressão social em prol da democratização das condições e relações de trabalho e por uma melhor distribuição de renda, o que teria sido bloqueado pela repressão político-militar. Esta conjuntura demonstrava que os mesmos setores conservadores, que historicamente impediram a transformação da estrutura agrária no país, buscaram o apoio militar para impedir que uma organização sindicalista e social pudesse impulsionar a distribuição da renda e a constituição de uma sociedade mais democrática.

O terceiro fator responsável pela degradação das relações sociais no Brasil, nesta virada de milênio, pode ser percebido no fato de que as políticas sociais foram tardiamente desenvolvidas de modo pouco universalizante, favorecendo, assim, a desigualdade no acesso às necessidades básicas de bem estar, como a educação, saúde e a previdência ou assistência social.

Em quarto lugar, afetando diretamente a classe trabalhadora, o salário mínimo sofreu um rebaixamento bastante significativo a partir da década de 1960, promovendo-se uma acentuada diferenciação entre os salários. Assim, o país se caracteriza hoje por ter um dos mais altos diferenciais entre os salários mais altos e os salários mais baixos, demonstrando serem comuns as diferenças salariais superiores a 1 para 100, no interior de uma mesma empresa. Com isso, esta maior desigualdade entre os assalariados apenas veio somar-se à já intensa desigualdade entre rendimentos e lucros ou entre proprietários e não-proprietários.

Ainda, acerca das transformações ocorridas, Antunes (1999, p. 19) destaca que:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

E é neste contexto que os movimentos populares, especialmente até meados da década de 80 do século XX, surgiram com características novas, propondo uma relação menos clientelística com as agências do Estado e, por isso mesmo, desafiando a capacidade deste de atender ou incorporar as suas reivindicações, vindo a provocar o aumento das fissuras no sistema político e econômico de então.

Um marco importante da década de 1980 foi o movimento das Diretas-Já (1984), em prol da Emenda Constitucional que versava sobre eleições diretas para presidente. No entanto, foi derrotada na votação do Congresso Nacional. Apesar do movimento, houve a passagem indireta do governo militar para o civil. Somente em 1989, 25 anos depois de instalado o regime militar, a população elegeu diretamente o Presidente da República.

Em 1988, após um processo constituinte que volta a mobilizar setores organizados da sociedade civil, é elaborada a nova Constituição. Nela estão inscritos avanços consideráveis em relação aos direitos sociais e políticos. Entretanto, para o Brasil e para um grande número de países, esta década foi marcada *“por forte recessão econômica, empobrecimento do Estado e de amplas camadas da população”* (AVELAR, 1994, p.53). Segundo Telles (1994, p. 7) apesar da década de 1980 ter sido *“vivida sob o signo da esperança democrática, encerrou-se, no entanto, com o espetáculo de uma pobreza talvez jamais vista em nossa história republicana”*.

Inclusive no mundo capitalista desenvolvido, problemas como pobreza, desemprego em massa, miséria e instabilidade, que pareciam ter sido eliminados há uma geração, reapareceram depois de 1973 e, *“na década de 80 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão...”* (HOBSBAWM, 1995, p. 396 - 397).

Entramos nos anos 90, última década do século XX, findando o segundo milênio da era cristã, e *“vivendo o paradoxo de uma democracia consolidada nas suas instituições e nas regras formais do jogo político, mas que convive cotidianamente com a violência, a violação dos direitos humanos e a incivilidade nas relações sociais.”* (TELLES, 1994, p. 7). Neste quadro, a alternativa que mais obteve repercussão, junto à parte da população e à elite política, foi a

propagada pelos ideólogos do neoliberalismo¹². No que concerne aos interesses dos trabalhadores do campo, os grandes proprietários de terras, também chamados “ruralistas”, conseguiram impor emendas na Constituição de 1988, ainda mais conservadoras do que o Estatuto da Terra.

Neste período, os movimentos populares, principalmente os protagonizados por operários e suas representações de classe, passaram por um período de menor expressividade pública¹³. Têm maior visibilidade pública e na mídia os novos movimentos sociais, tais como os que se movem nas questões de gênero, étnicas e do meio ambiente, relacionados à diversidade identitária, cultural e biológica. Segundo Melucci (2001, p. 77) os movimentos que emergem e ganham expressividade nas sociedades complexas são os movimentos ligados aos setores “*juvenis, ecológicos, feministas, pacifistas*”. No Brasil, o Movimento pelo *Impeachment* do Presidente Collor, o Movimento da Cidadania contra a Fome, o Movimento pela Ética na Política, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, por exemplo, ocorridos na década de 90 do século XX, se inscrevem no rol destes novos movimentos, com a característica peculiar de que, em nossa realidade, não é possível deixar de acrescentar às novas demandas, às lutas sociais por novos direitos, as reivindicações de direitos sociais tradicionais: habitação, alimentação, segurança, saúde e educação.

Perpassando este contexto, com origem que antecede de longa data os atuais conflitos, está a luta pela terra. As mobilizações de trabalhadores rurais no Brasil têm variado muito ao longo da história, alternando momentos de grandes mobilizações e de crise (MARTINS, 1988).

Estes movimentos sociais do campo, amplamente analisados por diversos autores¹⁴, não podem ser entendidos como uniformes, em seus objetivos e formas de luta. Apresentam especificidades de acordo com o momento histórico de cada um, ao longo da trajetória da luta camponesa no Brasil. Tais movimentos foram organizados em torno, principalmente, da ala progressista da Igreja Católica, ligada à Teologia da Libertação e atuando nas Comunidades

¹² Ver, por exemplo: SADER (1995).

¹³ O movimento no campo vai contra esta tendência e, com o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) à frente, pode ser considerado o que mais cresceu em força política nos anos 90 do século XX.

¹⁴ Destaco os estudos realizados por: Grzybowski (1987); Martins (1988, 1989); Medeiros (1989); Gohn (1995, 1997a, 1997b); Oliveira (1997b).

Eclesiais de Base – CEBs e, no Rio Grande do Sul, contou ainda com a participação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB.

Segundo Grzybowski (2004, p. 290) “*A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura*”.

A partir de vários movimentos e momentos específicos desta luta, nasceu o MST. O marco de sua fundação como organização foi em janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel – PR, que teve como lema: “*A terra para quem nela trabalha e vive*”.

Em suas publicações, o Movimento afirma que a essência de sua existência está na luta para garantir a terra para o trabalho e o sustento das famílias rurais sem terra, bem como lutar pela construção de uma sociedade justa e igualitária, que se dará a partir da implementação de uma reforma agrária que modifique a estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista e que seja feita a partir das deliberações e sob o controle dos trabalhadores.

São vinte anos de existência do movimento organizado sob a sigla MST. Este se destaca entre os movimentos sociais do campo devido ao grau de organicidade construído ao longo de sua história. O primeiro Congresso da entidade foi realizado em Curitiba/PR, em 1985, com o lema “*Ocupação é a única solução*”; o segundo, em 1990, com o lema “*Ocupar, resistir, produzir*”; o terceiro, em 1995, com o lema “*Reforma Agrária, uma luta de todos*” e o quarto, em 2000, com o lema “*Por um Brasil sem latifúndio*”, sendo que os três últimos congressos foram realizados em Brasília/DF.

Sobre esse processo, Fernandes (2000, p. 247-248) afirma que:

Nessa trajetória de 20 anos de formação e territorialização o MST se ampliou e deixou de ser só um movimento social para tornar-se também uma organização social presente em 23 unidades da federação. As diferentes frentes de atuação formam uma organização – composta por acampamentos, assentamentos, escolas, cooperativas, secretarias, unidades agroindustriais, que possuem veículos e implementos, envolvendo trabalhadores de várias categorias – que abrange as diversas

dimensões da vida dos sem-terra [...] Esse multidimensionamento da estrutura e das ações faz do MST uma ampla organização social. Todavia, a principal referência à sua existência está diretamente vinculada à luta pela terra, à resistência na terra, ao trabalho familiar, o que faz do MST um movimento camponês com as questões do nosso tempo.

Podemos inferir que o MST é um movimento social do campo, que organiza suas lutas em diferentes espaços geográficos e atua em diversas frentes, justamente por entender que a conquista da terra, não se consolida se for estanque ao processo histórico e social:

No estado de Mato Grosso, as primeiras mobilizações e ocupações de terra aconteceram na região centro sul, a partir de 1995. São nove anos de atuação do MST no estado e, durante esse tempo, o Movimento conquistou catorze assentamentos e três acampamentos na região sul, três assentamentos e dois acampamentos no sudoeste, três assentamentos no médio norte e um assentamento e um acampamento na baixada cuiabana. No total são 3.150 famílias assentadas e 7.230 famílias acampadas em Mato Grosso¹⁵.

A organização de uma ocupação acontece de modo similar em todas as regiões do país, ou seja, faz-se um levantamento acerca das pessoas, de preferência ex-camponeses que vivem nas cidades, e as mesmas são convidadas para uma reunião de apresentação do Movimento e de seus objetivos. O trabalho de base caracteriza-se pelas reuniões de grupos como forma de chamamento à luta.

Na região da Grande Cáceres, os primeiros sinais de articulação dos trabalhadores rurais sem-terra começaram no final de 1995. Aconteceram várias reuniões entre alguns representantes do MST estadual e trabalhadores rurais, com apoio de algumas entidades sindicais e movimentos sociais, centro de direitos humanos e entidades religiosas.

A primeira ocupação, na região sudoeste do Mato Grosso, aconteceu em 8 de abril de 1996, com a participação de 1500 famílias, na fazenda Santa Amélia às margens da Rodovia MT 270. Esta foi a primeira de uma série de ocupações, organizadas pelo MST. Estas famílias

¹⁵ Estes dados foram obtidos através do Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2003/SEPLAN, Capítulo 8 – Estrutura, Reforma Agrária e Regularização Fundiária, páginas 347 – 349.

formam atualmente o assentamento “Margarida Alves”. Na seqüência, as ocupações realizadas na região da Grande Cáceres, formaram os assentamentos “Paulo Freire” e “Roseli Nunes”.

Nessa trajetória, de amplitude nacional, o Movimento se organizou, em diferentes níveis, através de setores nas diversas frentes consideradas pertinentes, para garantir a existência orgânica do Movimento, tais como: setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; setor de Direitos Humanos; setor de Gênero; setor de Saúde; setor de Cultura e setor de Educação.

O Setor Nacional de Educação tem como desafio primordial trabalhar na perspectiva de que as escolas, dos acampamentos e dos assentamentos, se tornem “*verdadeiros lugares de formação humana [...] e como as escolas precisam funcionar no dia a dia para realmente contribuir com a nossa luta e se tornar de fato Movimento*” (Boletim da Educação, nº 08/2001).

1.2. A educação do campo - uma construção dos movimentos sociais de luta pela terra

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, organizada pela CNBB, MST, UNESCO UNICEF, UNB¹⁶, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 30 de julho de 1998, foi o momento de inaugurar um novo jeito de lutar e de pensar a educação para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo. Criou-se, a partir de então, uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

¹⁶ A Coordenação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo é constituída pelas entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Universidade de Brasília – UNB; Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Para Fernandes (In: ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 65): *“Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”*.

Partindo do pressuposto de que o campo é um espaço de vida digna, com uma população que têm uma raiz cultural própria, os participantes da Conferência reafirmaram a necessidade e a legitimidade da luta por um projeto específico de educação, e melhores condições de vida no campo, *“por uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo”*. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 77).

No entanto, este princípio não é hegemônico em nosso país; existe uma dicotomia entre campo e cidade no que tange a investimentos e valorização da escola do campo, observe-se, para isso, a análise apresentada por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21):

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado pela exclusão e desigualdades, de considerar o campo como parte atrasada e fora do lugar no projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado consumidor emergente, predominantemente urbano, a população camponesa é vista como uma espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório a sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem esta visão.

E é justamente pelo viés dos movimentos sociais que a educação do campo está sendo pensada e discutida no cenário político da educação brasileira. Esta é uma luta contra o processo de exclusão social e, pela garantia dos direitos da população camponesa, na tentativa de se estabelecer novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Para conhecer e compreender o que, historicamente, tem recebido a denominação de escola rural, de acordo com Gritti (2003, p. 21), “é indispensável começar por situá-la dentro da legislação educacional brasileira”. Conhecer os meandros do processo de formulação das políticas públicas para a educação, de modo geral nos indica sua intencionalidade política. No processo de constituição de um arcabouço jurídico para o sistema nacional de educação¹⁷, Gritti (2003, p. 24) constata que:

[...] a lei tem características homogeneizadoras, que igualam e unificam as escolas em âmbito nacional. Essa escola que vai ser implantada no meio rural é uma escola pensada para o homem rural e não pelo homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano.

Pensar a educação do campo requer partir do ponto de vista dos camponeses¹⁸, da sua história e da sua trajetória de luta. Significa constituir uma proposta político-pedagógica que considere desde os interesses sociais, políticos e culturais daquele determinado grupo social e não transplantar uma “escola urbana” para o campo. Trata-se, portanto, de pensar a educação desde sujeitos concretos, que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência, em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade. Ou seja, a Educação do Campo pretende fazer o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Sobretudo, ela trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

¹⁷ Ver análise sobre a escola rural na legislação brasileira em GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

¹⁸ Utilizo o termo “camponês” para designar os povos que habitam e trabalham no campo, adotando a linha conceitual de Bernardo Mançano Fernandes, no texto “Educação no meio rural: por uma escola do campo” em preparação para a I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, onde ele aponta para o conceito de agricultura camponesa, que combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa.

Neste sentido, é necessário defender políticas públicas específicas para o campo, que garantam a superação do analfabetismo, acesso amplo e irrestrito à educação pública em todos os níveis, relevância pedagógica e produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa, gestão democrática com a participação da comunidade, priorizando, concomitantemente, outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer.

Segundo Roseli Caldart (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 41- 42), para se refletir sobre a educação do campo é necessário reafirmar *as três idéias-força* definidas na Conferência Nacional:

- a) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
- b) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
- c) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Na bibliografia produzida pela Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo¹⁹, podemos identificar alguns traços fundamentais que perpassam o processo de construção do projeto político e pedagógico da educação do campo, que se expressam:

- a) pela formação humana em uma dada realidade, ou seja, a partir dos parâmetros de um sujeito social concreto e historicamente situado;
- b) no fortalecimento da agricultura camponesa, na perspectiva de um outro modelo de desenvolvimento para o país;
- c) na superação da dicotomia rural e urbano, com vistas ao respeito do princípio da diversidade cultural e da igualdade social entre campo e cidade;
- d) na negação de uma educação exclusiva para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho;
- e) pelo acesso irrestrito à educação, através de políticas públicas universalizantes;
- f) pela vinculação às lutas desencadeadas pelos movimentos sociais, numa perspectiva de classe para o conjunto da população;
- g) na valorização dos/as trabalhadores/as da educação, priorizando a formação continuada, gestão democrática.

A partir da conferência realizada em 1998, várias conquistas foram entabuladas pelo conjunto de organizações dos trabalhadores do campo. No que se refere a políticas públicas,

¹⁹ Esta articulação foi constituída após a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, no intuito de garantir a continuidade do processo de discussão sobre a Educação do Campo. É responsável pela publicação da Coleção "Por Uma Educação Básica do Campo".

foram aprovadas as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”²⁰, e, de acordo com a Declaração 2002²¹, é necessária uma ampla divulgação e implementação destas diretrizes, em todos os níveis.

Dentre os compromissos e desafios assumidos, pessoal e coletivamente, pelos participantes da I Conferência Nacional, destaco sinteticamente a vinculação da prática educativa com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, embasada em novos valores culturais, que se contrapõem ao individualismo, priorizando uma proposta de educação básica do campo, a partir de práticas que respeitem e valorizem a cultura e a identidade dos povos do campo²².

A concepção pedagógica que baliza as discussões sobre uma proposta de educação do campo, no interior dos movimentos sociais do campo e demais entidades que participam deste constante pensar a *praxis* pedagógica, se dá em torno do ser humano, cuja formação está implícita no projeto de sociedade que aqueles movimentos e entidades têm como horizonte. Para tanto, este diálogo perpassa uma tradição pedagógica crítica vinculada aos objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Pode-se dizer que a matriz teórica desta proposta traz a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, uma cultura enraizada na realidade material e como formadora dos sujeitos, numa perspectiva humanista.

Esta visão pedagógica propõe-se a inverter a lógica de pensar a educação como forma de “urbanizar” o meio rural, mas quer pensar ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, atentar para as inovações no âmbito da produção agrícola e participar do debate que discute alternativas de trabalho e opções de desenvolvimento local e nacional. Isto implica em repensar a prática pedagógica e metodológica a ser desenvolvida em todos os espaços de educação, objetivando a formação humana para além dos bancos escolares.

Esta forma de pensar a educação do campo extrapola os limites da escola, no entanto, não a exime da responsabilidade de ser uma agente de articulação entre os espaços educativos,

²⁰ Parecer nº 36/2001/CNE/CEB e Resolução 1/2002 do CNE/CEB.

²¹ Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: Kolling, E. J. Cerioli, P. R. Caldart, R.S. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

²² Os “povos do campo” são entendidos pela *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* como os quilombolas, os povos indígenas e os camponeses em geral.

contribuindo na reflexão de políticas de desenvolvimento local e regional, atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico, para ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes engajados em lutas coletivas e libertárias.

O manifesto ao povo brasileiro²³, elaborado no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília em julho de 1997, e publicado no Caderno nº 3 da coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*, expressa de maneira clara as reflexões acima apresentadas e manifesta o cerne da preocupação dos educadores e educadoras da reforma agrária com a educação do campo:

[...] Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

Entendemos que participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas [...]. (BENJAMIN e CALDART, 2000, p.90-92).

O desafio que se apresenta, neste momento, aos educadores e educadoras que trabalham com a educação do campo, é justamente definir o paradigma desta proposta de educação, constituindo, assim, um arcabouço teórico que fundamente a práxis pedagógica. Não se trata de elaborar um modelo pedagógico; outrossim, trata-se de construir coletivamente o paradigma de atuação para as escolas do campo, valorizando e garantindo a identidade dos sujeitos sociais envolvidos.

²³ O texto integral deste Manifesto é o Anexo III deste trabalho.

1.3. A proposta pedagógica do MST para a educação do campo

Ao longo dos últimos 20 anos, praticamente de forma simultânea com a luta pela terra, o MST encampou a luta pela educação, priorizou a organização das escolas itinerantes para os acampamentos e as escolas públicas para os assentamentos, tendo como eixo de luta o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo.

Um dos elementos que perpassa o conjunto bibliográfico produzido pelo MST, no que tange à educação – e esta não é concebida estanque ao processo histórico –, é o compromisso com a transformação da estrutura social vigente, através, fundamentalmente, de uma educação que leve em conta o conjunto das dimensões da formação humana. E é através do Setor Nacional de Educação que o Movimento realiza a sistematização coletiva das experiências pedagógicas, no intuito de contribuir com a discussão/reflexão sobre esta formação *omnilateral* “[...] combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra” (CALDART, 2000, p.44).

A militância se aprende nas vivências cotidianas, com a família e a coletividade do Movimento, no entanto, segundo Caldart (2000, p. 70), *“A escola pode ajudar a refletir sobre estas vivências, tornando-as um aprendizado consciente e crescendo a elas outras experiências, e também saberes importantes produzidos na história da humanidade”*.

A vida coletiva de um assentamento está intrinsecamente ligada à vida da escola. No entanto, a educação não acontece apenas na escola, ela não é a única responsável pela formação humana. Segundo Caldart (2000, p. 179), a análise da trajetória histórica da escola e a experiência do Movimento no processo de formação de seus integrantes nos permitem entender que *“não é a escola que tem a força pedagógica capaz de garantir a formação dos continuadores da luta, nem é ela o lugar da produção do sujeito Sem Terra”*.

A escola se projeta como centro de referência nos assentamentos do MST, se constitui como um dos espaços onde a comunidade se encontra para reuniões políticas, administrativas e festivas, torna-se um espaço pedagógico bem mais amplo do que simplesmente sala de aula, abarcando as questões da realidade do assentamento.

Nesta perspectiva, o Movimento se propõe a ocupar a escola, contribuindo para que ela reflita sobre a sua prática político-pedagógica em cada realidade concreta e, para que ela, no entender de Caldart (2000), realize duas tarefas específicas básicas: produzir e ensinar a produzir conhecimentos e contribuir no processo de enraizamento histórico das novas gerações. Na avaliação da mesma autora, estas tarefas não têm sido assumidas, efetivamente, pela maioria das escolas conquistadas pelos sem-terra.

A educação do campo, pensada no coletivo de educação do Movimento e encaminhada pelo MST, junto às escolas, dos acampamentos e assentamentos, de acordo com as análises realizadas por Caldart (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 62-87), permitem a extração de algumas lições para o Movimento:

- a) uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem uma escola;*
- b) somente as escolas construídas, política e pedagogicamente, pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo;*
- c) as lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola no campo;*
- d) não há como avançar em uma luta social, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país;*
- e) quanto mais amplos são os objetivos de uma organização, maior é a valorização da escola pelos seus sujeitos;*
- f) a escola deve priorizar o enraizamento projetivo, como um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo;*

- g) *para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo;*
- h) *as relações sociais são a base do ambiente educativo²⁴ de uma escola;*
- i) *sem um coletivo de educadores não se garante o ambiente educativo;*
- j) *sem movimento não há ambiente educativo.*

O MST, especificamente, trabalha com a educação na perspectiva de uma “Pedagogia do Movimento”²⁵, tendo como referência o campo e as lutas sociais, e faz a interlocução entre o veio teórico socialista e a educação popular de Paulo Freire, fundamentalmente.

O coletivo que integra o Setor Nacional de Educação não pretende ter inventado uma nova pedagogia, mas está criando uma metodologia própria para lidar com as matrizes pedagógicas²⁶, historicamente construídas pela humanidade. É uma síntese que está em processo, sendo produzida na constância reflexiva da prática pedagógica, ou seja, há uma intencionalidade educativa proposta e, de acordo com a especificidade do momento, adota-se uma determinada matriz, combinando-a com vários elementos de diversas outras matrizes, que servem de referência ao MST.

Para compreender a proposta de educação do MST é preciso identificar os princípios político-pedagógicos que a fundamentam, buscar entender quais as proposições e as contradições existentes na educação do campo. A formulação desta proposta deu-se a partir de uma trajetória histórica, da realidade concreta, da reflexão sistematizada e das práticas educativas realizadas durante anos de trabalho pelo Movimento.

²⁴ O MST chama de ambiente educativo “o processo intencional de organização e reorganização das relações sociais que constituem o jeito de ser, de funcionar da escola, de modo que este jeito possa ser mais educativo, mais humanizador de seus sujeitos” (BENJAMIN e CALDART, 2000, p. 79). No *Caderno de Educação* n° 9 do MST, há um capítulo exclusivo sobre o ambiente educativo.

²⁵ “No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque “se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando”. *Caderno de Educação* n° 9, MST, 1999, p. 6

²⁶ Ver detalhadamente as principais matrizes pedagógicas em CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 208 – 236 e no *Caderno de Educação* n° 9 do MST, 1999.

O *Caderno de Educação* nº 8, produzido pelo MST, trata especificamente dos Princípios da Educação no Movimento Sem Terra. Apresentados de forma distinta, embora intrinsecamente ligados, estão os princípios filosóficos e princípios pedagógicos do Movimento.

Os princípios filosóficos remetem aos objetivos estratégicos do trabalho educativo no Movimento, às concepções gerais de educação, de sociedade e visão de mundo.

- 1) Educação para a transformação social: este é o cerne da proposta de educação do Movimento, ou seja, construção de uma nova ordem social baseada na justiça social, na radicalidade democrática e valores humanistas e socialistas. Tem como características essenciais uma educação classista, massiva, organicamente vinculada ao Movimento, aberta para o mundo, voltada para a ação e intervenção na realidade e capaz de construir novas relações sociais e interpessoais.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação: parte do pressuposto de que a educação e a escola devem ter uma relação com os desafios do seu tempo histórico. Por se tratar da educação do campo, não pode prescindir a questão da reforma agrária, as novas relações de produção e o cooperativismo como elemento estratégico na construção de novas relações sociais.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: ou seja, o conceito da formação omnilateral do ser humano, que consiste em uma práxis educativa de reintegração das diversas esferas da vida humana, cotidianamente esfaceladas pelo modo de produção capitalista.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas: é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade capitalista, centrados no lucro e individualismo exacerbado, no intuito da construção de um novo homem e uma nova mulher, necessários a uma nova ordem social.

- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana: potencializa a capacidade de transformação do ser humano, através do planejamento intencional do processo educacional, levando em conta a singularidade, a raiz cultural e a existência social de cada pessoa.

Os princípios pedagógicos referem-se ao jeito de fazer e pensar a educação, através da reflexão metodológica dos processos educativos, no intuito de concretizar os próprios princípios filosóficos.

- 1) Relação entre prática e teoria: o grande desafio metodológico proposto por este princípio, é o de aprender a articular o maior número de saberes diante de situações concretas da realidade, através, fundamentalmente, da relação teoria e prática dentro de cada processo pedagógico.
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: o MST entende que há uma distinção entre os processos de apreensão de teorias e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e os processos de construção de determinadas habilidades, inclusive as metodologias precisam ser adequadas ao objetivo de cada processo educativo.
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento: a realidade não está restrita ao local particularmente próximo, mas diz respeito ao mundo, enquanto possibilidade de ser conhecido, apreciado e transformado.
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis: os conteúdos são considerados instrumentos para se alcançar os objetivos e, portanto, não são neutros e devem ser selecionados adequadamente, levando em conta a

potencialidade pedagógica dos mesmos, de acordo com os objetivos propostos.

- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho: a vinculação da educação com o trabalho é considerado pelo Movimento com uma condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos desta proposta educacional. Esta vinculação é entendida sob dois aspectos, básicos e complementares, a educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico.
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos: significa que os processos pedagógicos devam ter uma vinculação orgânica com a política, através de discussões e questionamentos das impunidades nas situações de injustiça, cultivar a sensibilidade para compreender e participar nas lutas sociais concretas dos trabalhadores, desenvolver processos de crítica e autocrítica.
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos: aproximar a educação e economia se caracteriza pela oportunidade de contato direto entre os/as estudantes e os processos produtivos, com o mercado e com experiências de geração de renda, ou seja, experimentar as diversas relações que se estabelecem nos processos de produção.
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura: é fundamental trabalhar na perspectiva da produção de uma nova cultura, tendo o passado como suporte de um presente vivenciado como antecipação do futuro. A escola é um espaço que pode privilegiar esta manifestação e produção cultural, seja através da arte, da memória, dos festejos, da vida em comunidade ou pela possibilidade de acesso ao patrimônio cultural da humanidade.
- 9) Gestão democrática: a vivência das relações democráticas na escola, através da escolha dos dirigentes pelos integrantes da comunidade bem como, uma direção coletiva em todo o processo pedagógico, com a

organização de instâncias deliberativas para as definições das diretrizes político-pedagógicas da escola.

- 10) Auto-organização dos/das estudantes: refere-se a um espaço autônomo dos/das estudantes, no qual assumem parte significativa da gestão do processo de formação. Este princípio exige uma atuação pedagógica adequada dos/das educadores/as, pois os/as estudantes, entre si e sob determinadas condições, auto-coordenam o processo educativo, pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática.
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadores/as: os princípios balizadores da prática educativa do MST nasceram de um esforço coletivo e é através da cooperação que se realizam. "... o coletivo não é um detalhe, é a raiz de nossa pedagogia" (MST, CE nº 9, 1999, p. 6). Estes coletivos pedagógicos são espaços privilegiados para a formação permanente, pela condição de estudos e reflexão propostos sistematicamente para o grupo.
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa: corresponde a um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender cientificamente o problema proposto, ou seja, uma investigação que qualifica a ação dos sujeitos a partir da análise da realidade, no intuito de fazer proposições mais adequadas para a intervenção.
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais: esta relação é considerada como a base para a concretização de todos os demais princípios pedagógicos. Neste sentido, a pessoa é o centro do processo educativo, com acompanhamento pedagógico personalizado, no entanto, ela não é isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com um determinado contexto histórico e social.

O entrelaçamento destes princípios e a reflexão cotidiana dos mesmos permitem avançar na formulação dos referenciais para a ação e na coerência das práticas desenvolvidas, no que tange à educação e à própria organização do Movimento.

Sabemos que a realidade brasileira, bem como os desafios que ela nos impõe, são bastante complexos. Contudo, o confronto da luta de classes frente à dinâmica da realidade, depende, neste momento histórico, da capacidade de reinvenção de novas estratégias de superação da dominação e da expropriação. Neste viés, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra já tem demonstrado historicamente sua potencialidade de recriação do novo.

As linhas metodológicas adotadas pelas educadoras e pelos educadores da Reforma Agrária estão baseadas em compromissos sociais e éticos, voltados para uma educação em busca da qualidade, que garanta uma participação efetiva dos educandos e das educandas no processo ensino-aprendizagem.

Na análise de Bezerra Neto (1999, p. 77) sobre a proposta de educação do MST, ele confere uma abrangência que extrapola as possibilidades da educação formal, pela complexidade dos limites propostos:

Com este novo modelo de educação que o MST almeja implantar nas suas áreas de influência, busca-se fomentar uma educação que selecione os conteúdos, que crie métodos que visem construir a hegemonia de um projeto político da classe trabalhadora, com vistas à construção do poder popular e a formação de militantes para as organizações dos trabalhadores. Uma educação que crie, portanto, uma consciência de classe.

A Educação do Campo deve incluir, em seu debate político e pedagógico, questões referentes aos saberes necessários aos sujeitos do campo, que podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo. Há necessidade de pensar, também, sobre quais saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre que métodos didáticos serão utilizados, como e onde estão sendo produzidos os diferentes saberes.

E neste sentido, é preciso aprofundar a reflexão sobre qual formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas, sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana. Além disso, é necessário dedicar-se ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir a concepção de escola do campo e seu projeto político e pedagógico em cotidiano escolar.

Há reflexões recentes sobre como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, e como se constroem os saberes especificamente escolares que, cotejadas com as práticas já construídas pelo Movimento, podem ajudar a passar de intenções a alternativas concretas de um trabalho pedagógico caracterizado por estas concepções, e que participe de fato na construção do novo projeto popular de campo e de educação.

O desafio atual é saber otimizar as experiências acumuladas nestes anos de trabalho, fazer a crítica e a autocrítica, para o aprofundamento desta proposta político-pedagógica, centrada na identidade cultural dos povos do campo, mas, nem por isso, restrita ao mundo rural.

A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que a terra que conseguir libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares. É enquanto produto humano de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade. Enraizamento no passado e projeto de futuro. (MST, Caderno de Educação nº 9, 1999, p.6)

**CAPÍTULO II - ESCOLA MADRE CRISTINA DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO
ASSENTAMENTO ROSELI NUNES:
origem, trajetória e aspectos pedagógicos**

“O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático”.

Karel Kosik

Para início de conversa, cabe registrar, de maneira sucinta, a história que envolve o processo de escolha dos nomes dados ao assentamento e à escola nele existente. Entendo como pertinente e oportuno considerar este aspecto de identidade, como forma de caracterização de um grupo social específico, no processo de construção da cultura que se dá num contexto de relações sociais, com divergências, negociações, conflitos e, finalmente, o consenso. Compartilho com Silva (2001, p. 14 - 26) o pensamento de que a cultura pode ser compreendida como uma prática de significação, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais.

Prestar homenagens aos lutadores e às lutadoras do povo, no intuito de salvaguardar as suas histórias de vida e perpetuar os ideais pelos quais tombaram, é uma tradição existente no Movimento. Esta prática é adotada em relação à escolha dos nomes para denominar, tanto os

acampamentos, assentamentos e escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

E seguindo essa tradição, assim se procedeu para a escolha dos nomes, do assentamento e da escola, dos quais trato neste texto. O processo é constituído pela apresentação das propostas em assembléia da comunidade, com uma justificativa e um breve relato sobre a personalidade indicada. Neste caso especificamente, foram apresentadas várias sugestões de personalidades, tais como: José Martí, Che Guevara, Zumbi dos Palmares e vários outros. Nas respectivas votações, obtiveram êxito os nomes que hoje denominam o assentamento e a escola.

O assentamento permaneceu com o nome de “Roseli Nunes”, que havia sido escolhido em assembléia geral do acampamento, que contava com um número maior de mulheres. Então, como forma de homenagear as mulheres na luta e, principalmente, uma mulher Sem Terra, cuja vida foi ceifada por uma carreta, quando estava em plena marcha do MST, próximo a Sarandi, no RS, a plenária deliberou pela indicação de seu nome para denominar o assentamento.

Segundo os registros²⁷ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Roseli Nunes, nos últimos dias de gravidez, participou da ocupação da fazenda Anoni, em 1985, a maior ocupação realizada no Rio Grande do Sul, início do MST. Foi mãe da primeira criança a nascer em acampamento do Movimento Sem Terra, parto realizado no Sepé Tiaraju, nome dado ao acampamento em homenagem ao líder guarani. Liderou uma caminhada de 300 quilômetros até Porto Alegre, onde os caminhantes ocuparam a Assembléia Legislativa, permanecendo acampados por seis meses, até ser dada uma solução para as 3.000 famílias que estavam na fazenda Anoni. Rose foi assassinada no trevo da estrada em Sarandi - RS, com mais dois companheiros, no dia 31 de março de 1987, ocasião em que participava de uma manifestação com mais de 5.000 pessoas na luta pela reforma agrária e por uma política agrícola justa. Sua história foi contada nos filmes *Terra para Rose* e *O Sonho de Rose*, de Tetê Moraes.

²⁷ Esta breve biografia de Roseli Nunes foi escrita a partir dos registros encontrados na página eletrônica do Movimento Sem Terra, www.mst.org.br, consulta feita em 26 de janeiro de 2005.

Para a educadora Marlene Aparecida da Silva de Jesus, o nome dado ao assentamento não é apenas uma homenagem às mulheres e sim, uma forma de manter vivo um exemplo de vida:

“Roseli Nunes foi uma companheira dos primeiros acampamentos do RS e do país, uma mulher muito forte e de luta. Tem uma história muito bonita de luta e de vida. Tem dois filmes que contam a história de vida dela: Terra para Rose e Sonho de Rose”.

O nome da escola foi escolhido em assembléia do pré-assentamento Roseli Nunes, com a mesma metodologia acima descrita. A escola recebeu esta denominação, em homenagem à Madre Cristina²⁸, uma freira revolucionária de grande representatividade no Movimento, que escreveu alguns textos e poesias. Estes se refletem como mensagens de apoio e incentivo à luta do MST, por isso a comunidade deliberou por adotar seu nome em uma instituição educacional, que foi uma de suas trincheiras de atuação, na luta contra a opressão e a tirania.

Madre Cristina foi o nome adotado por Célia Sodré Dória, religiosa da Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho. É lembrada como uma figura singular de mulher, freira, psicóloga e militante política, lutadora corajosa e afoita pela liberdade e dignidade da pessoa humana, em múltiplas frentes de batalha. Nasceu em Jaboticabal/SP em 1916 e faleceu em São Paulo, em 1997.

Licenciou-se em Pedagogia e Filosofia na Faculdade Sedes Sapientiae, mantida pela Congregação que passou a integrar em 1942, iniciando assim o seu noviciado. Doutorou-se em psicologia em 1954, e atuou como professora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

Nos anos de 1970, quando a Congregação das Cônegas de Sto. Agostinho decidiu pela integração da Faculdade *Sedes Sapientiae* à PUC de São Paulo, Madre Cristina optou pela criação de um Instituto autônomo, mantido pela mesma Congregação, onde poderia prosseguir e ampliar, sem ingerência do Ministério da Educação e Cultura - MEC, o trabalho de formação de profissionais e militantes políticos engajados na luta contra a ditadura, contra a tortura e todas as

²⁸ Para elaboração da biografia, consultei o sítio www.sedes.org.br/Instituto/madre.htm, em 26 de janeiro de 2005.

formas de opressão e a favor dos direitos humanos, das liberdades democráticas e do respeito integral à dignidade da pessoa humana.

Com esta apresentação do assentamento e da escola, inicio com o compromisso, tão complexo quanto todo o percurso da pesquisa, de apresentar, no primeiro item deste capítulo, um panorama sobre o município de Mirassol D'Oeste e o assentamento em que se localiza a escola "Madre Cristina", com a qual esta pesquisa se vincula diretamente. No segundo item, procuro focar a escola, com as suas particularidades e explicitar a forma de atuação das educadoras e dos educadores, e, no terceiro item, discutir a prática pedagógica dos mesmos, enfim, analisar o cotidiano escolar. E, no decorrer do texto, partilho a experiência de permanecer no assentamento Roseli Nunes, para a realização do trabalho de pesquisa, tendo sido muito bem acolhida na residência de uma família assentada.

2. 1. O assentamento Roseli Nunes

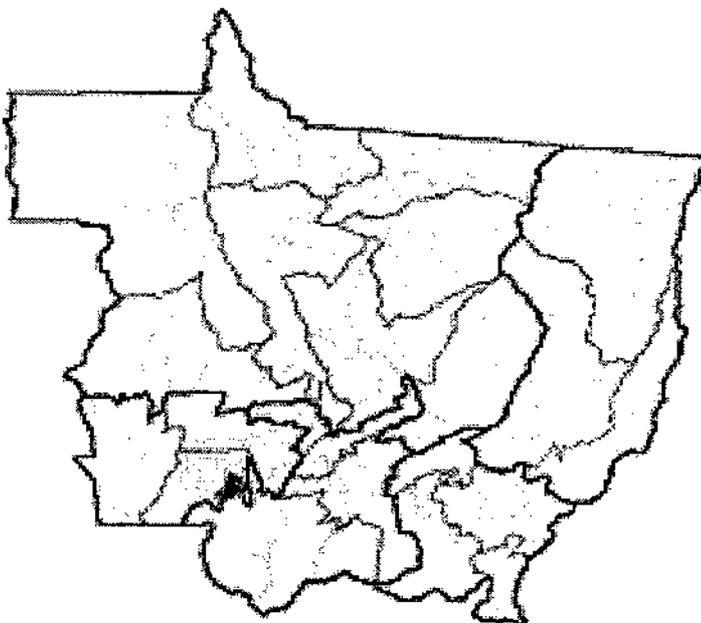
A escola tematizada neste trabalho localiza-se no assentamento Roseli Nunes, distante 30 km do centro da cidade de Mirassol D'Oeste.

O povoado de Mirassol D'Oeste²⁹ foi fundado em 28 de outubro de 1964. Este nome foi dado ao lugarejo em homenagem à cidade paulista homônima onde residia a família do idealizador da cidade, o Sr. Antonio Lopes Molon, que chegou nesta região por volta de 1958. Até dezembro de 1976, Mirassol D'Oeste ficou sob a jurisdição do município de Cáceres; a instalação oficial do município aconteceu em 1º de fevereiro de 1977, com sessão na Câmara Municipal, sendo nomeado interinamente na direção do município de Mirassol D'Oeste o Sr.

²⁹ As informações referentes ao município de Mirassol D'Oeste foram obtidas através do sítio www.caceres.com.br em diversas consultas realizadas no mês de janeiro/2005.

Ataíde Pereira Leite, sendo posteriormente substituído pelo Sr. Samuel Greve, nomeado pelo Governador de Mato Grosso Frederico Campos.

O município está situado na região sudoeste de Mato Grosso, transição do cerrado, pantanal mato-grossense e floresta amazônica, a 288 km da capital do estado/MT e a 83 km de Cáceres, município pólo da região. Possui uma área de 1.038,83 quilômetros quadrados. E, de acordo com o censo do IBGE/2000, possui 22.997 habitantes, dos quais 82,55% estão na área urbana e 17,45%, habitam a área rural.



Sua economia está baseada na pecuária, tanto de corte como leiteira, assim como na agricultura, desenvolvendo culturas de arroz, cana-de-açúcar e culturas de subsistência. A cidade possui uma grande variedade de estabelecimentos comerciais, principalmente do setor agrícola, devido à grande influência da agricultura na economia regional.

O povoamento da região de Mirassol D'Oeste teve um diferencial em seu crescimento, com a construção da ponte sobre o rio Paraguai, no ano de 1960, no governo estadual de João Ponce de Arruda. A colonização dessa área foi grandemente impulsionada pelos projetos dos governos Federal e Estadual que, entre outras vantagens, concediam incentivos fiscais à colonização do centro-oeste, como uma forma de estímulo para a ocupação da Amazônia, que era realmente o foco da política adotada pelo estado/MT e pela União, nessa época.

Em Mato Grosso, atendendo a esta política de ampliação das fronteiras agrícolas e de minimizar os conflitos pela terra em outros estados do país, foram criados diversos assentamentos

do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em diferentes regiões do estado.

Atualmente, existem 40 assentamentos administrados pelo Instituto de Terras de Mato Grosso - INTERMAT, totalizando 6.364 famílias e outros 15 assentamentos administrados pelas prefeituras municipais, com 506 famílias.

O acirramento dos conflitos pela terra se constituiu em solo fértil para a articulação do Movimento Sem Terra em Mato Grosso. Assim, desde 1996, em decorrência de ocupações realizadas e da organização da luta dos trabalhadores, foram criados 29 assentamentos destinados ao MST, atendendo 3.641 famílias do Movimento, totalizando uma área de 120.257 ha. do solo mato-grossense. As três modalidades de assentamentos existentes em Mato Grosso, acima mencionadas, totalizam 10.511 famílias assentadas no estado/ MT³⁰.

O município de Mirassol D'Oeste possui, além de um assentamento do Movimento Sem Terra, dois outros assentamentos do INCRA. O primeiro, denominado Providência, com uma área de 3.983 ha de terra e 50 famílias assentadas e o segundo, Santa Helena, com 1.182 ha de área ocupada por 44 famílias, criados em 1995 e 1996, respectivamente.

O Quadro I apresenta dados referentes aos assentamentos do MST, a distribuição dos 29 assentamentos em 15 municípios do estado, o total de área destinada a cada um deles, o número de famílias beneficiadas, bem como, a data correspondente de criação de cada assentamento. Podemos observar que o primeiro assentamento criado em MT, foi o do município de Juscimeira, denominado Geraldo Pereira de Andrade, instalado em 6 de novembro de 1996. O assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste, possui a 4ª maior área de ocupação e foi um dos últimos a ser criado, juntamente com dois outros assentamentos, Salete Strozak e Dorcelina Furlador, nos municípios de Guiratinga e Várzea Grande, respectivamente. Considero importante a apresentação desta tabela, pela visibilidade panorâmica dos assentamentos do Movimento Sem Terra existentes em Mato Grosso.

³⁰ Estes dados constam do Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2003/SEPLAN, Capítulo 8 – Estrutura, Reforma Agrária e Regularização Fundiária, páginas 347 - 349

QUADRO I – RELAÇÃO NOMINAL DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DO INCRA E DESTINADOS AO MST, POR MUNICÍPIO, MT/2003³¹

Município/Sede	Denominação do Imóvel	Área (ha)	Capacidade e nº de famílias beneficiadas	Data de Criação
Araputanga	São Benedito	1.220	046	05.05.98
Araputanga	Florestan Fernandes	4.551	182	04.09.00
Cáceres	Laranjeira II	1.210	046	04.03.97
Cáceres	Margarida Alves	3.903	145	09.05.97
Cáceres	Laranjeira I	10.944	243	24.02.97
Cáceres	Paíol	16.067	449	24.02.97
Campo Verde	Paulo Freire	450	017	10.12.99
Campo Verde	04 de Outubro	959	040	04.06.01
Campo Verde	Terra Forte	2.100	070	09.01.97
Campo Verde	28 de Outubro	2.262	070	30.12.96
Dom Aquino	Paraíso	1.247	050	02.12.96
Guiratinga	Saete Strozak	1.049	039	02.04.01
Juscimeira	Geraldo Pereira de Andrade	3.926	140	06.11.96
Mirassol D'Oeste	Roseli Nunes	10.611	331	02.04.01
Pedra Preta	Águas da Serra	440	018	07.12.98
Poxoréo	Tietê	726	030	16.11.99
Poxoréo	Carlos Mariguela	5.583	160	10.12.99
Rondonópolis	Vale do Bacuri	605	030	02.12.96
Rondonópolis	São Francisco	332	050	10.01.97
Rondonópolis	Primavera	1.155	050	04.04.97
Rondonópolis	Coqueiro	1.179	050	05.05.98
Rondonópolis	Santa Luzia	826	030	09.01.97
Salto do Céu	Cecília Antunes	1.254	046	09.09.02
São José do Povo	Sandrini	2.086	080	14.12.98
São José do Povo	Márcio Pereira	2.286	090	30.05.97
São José do Povo	Padre Josimo Tavares	3.156	126	06.07.98
S. José dos IV Marcos	Santa Rosa I	1.887	073	31.12.97
Tangará da Serra	Antônio Conselheiro	37.259	900	12.12.97
Várzea Grande	Dorcelina Furlador	984	040	02.04.01

Fonte: SEPLAN - Anuário Estatístico de Mato Grosso/2003

³¹ Este quadro foi elaborado para apresentação neste texto, a partir dos dados obtidos na Tabela 8.4 do Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2003, páginas 348 e 349 do Capítulo 8 – Estrutura, Reforma Agrária e Regularização Fundiária, obtida através de consulta na página www.seplan.mt.gov.br, da Secretaria de Planejamento do Estado, em 09.01.2005.

A concretização do assentamento Roseli Nunes é resultado de seis longos anos de luta do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra na região, culminando com a desapropriação da fazenda Prata, distante 75 km de Cáceres, no extremo oeste do estado de Mato Grosso, na divisa brasileira com a Bolívia.

Após vários despejos de ocupações acontecidas na região, desde o ano de 1996, diversas mobilizações, marchas e alguns meses de acampamento em frente ao INCRA de Cuiabá - capital do estado de Mato Grosso, estas famílias, que hoje estão assentadas no Roseli Nunes, encontraram “seu pedaço de chão”.

São 331 famílias que vivem atualmente neste assentamento, provenientes de três distintos acampamentos: Roseli Nunes, da fazenda Facão, localizada em Cáceres, às margens da rodovia BR 070; do acampamento Paulo Freire, também de Cáceres e do acampamento da fazenda Urutal, do município de Mirassol D'Oeste; este último incorporou aproximadamente 60 famílias que integravam um movimento independente, que estava acampado no município de Araputanga. Segundo o relato da educadora Geralda Soares de Gouveia Miranda, que participou deste último acampamento:

“Foram oito mudanças de acampamento e cinco despejos, depois fomos acampar em frente ao INCRA em Cuiabá, ficamos sete meses lá, tentando negociar para conseguir uma fazenda para acampar ou assentar as famílias.”

A saga vivida nos acampamentos é narrada, pelos educadores e educadoras que vivenciaram esta situação, de maneira pormenorizada; a constante ameaça de jagunços, a incerteza da possibilidade de ter um novo amanhecer no acampamento sem ser despejado, a falta de condições básicas, sem contar a árdua luta para sobrevivência dentro do acampamento, com os poucos recursos provenientes do programa de R.A.

Foi um lento e desgastante processo de espera até a desapropriação e regularização da documentação fundiária. Até a implantação definitiva das famílias, elas permaneceram três anos

em uma área constituída por 40 hectares de terra, em comum acordo com o proprietário da fazenda Prata.

Este período de três anos é considerado, pelo MST, como um pré-assentamento. O Movimento dispunha de uma pequena área para acomodar todas as famílias que seriam assentadas na fazenda que estava sendo desapropriada. Em meio às intempéries e ameaças, estas famílias permaneceram na luta e, mesmo antes de se instalarem definitivamente, preocuparam-se, num primeiro momento, com a escolarização das crianças e, na seqüência, em desenvolver programas de capacitação para as educadoras e educadores da Reforma Agrária. A escola, de lona preta, foi construída no centro do terreno e os barracos de moradia, no seu entorno, muito próximos uns dos outros, como forma de garantir a segurança dos acampados.

Até a conquista definitiva da área ocupada, os caminhos foram tortuosos e difíceis para as famílias acampadas. A educadora Maria José fala sobre os momentos de tensão e de intensa expectativa vivenciada no cotidiano do pré-assentamento. Segundo depoimentos de assentados, várias famílias não resistiram às pressões e precariedades enfrentadas na condição de acampados, desistiram da espera e saíram do acampamento, retornando à condição anterior de cidadãos desempregados.

Nas discussões que precederam o “corte” dos lotes, apareceram divergências entre o grupo, de ordem técnica e de conteúdo. Foram várias reuniões entre a coordenação e integrantes do Movimento para definição do loteamento. Finalmente, optou-se pela divisão do assentamento em três setores, com três formas diferenciadas de loteamento. Estas áreas não são uniformes em relação à área total, mas são correspondentes em relação ao número de famílias assentadas.

A primeira forma é conhecida como “raio de sol” e consiste em um círculo com suas ruas convergindo para a área central, que é um espaço comum entre os moradores deste setor. A segunda, conhecida como “linhão”, é uma grande estrada reta, com os lotes retangulares ao longo desta via. E, a terceira, é uma área coletiva, atualmente com 13 famílias neste espaço determinado e que produzem na coletividade. Esta área localiza-se na antiga sede da fazenda, cujas instalações são utilizadas como alojamento para os docentes de outros assentamentos e acampamentos e estrutura para realização das reuniões do Assentamento, cursos de capacitação e demais atividades inerentes à organização do Movimento.

Segundo depoimentos³², algumas famílias que receberam os lotes no “linhão” estão descontentes devido às grandes distâncias entre os lotes, o que gera um certo isolamento em relação ao modo de vida anterior, no acampamento. Já no setor “raio de sol” garante-se uma proximidade entre os moradores, que têm suas moradias construídas na convergência do círculo central da área. Porém, nestas duas formas de organização, o trabalho na terra e a produção são individuais, ou seja, responsabilidade da família que vive na área.

A antiga fazenda Prata pertencia a uma família, proprietária de outras fazendas na região e, esta, especificamente, possuía uma área superior a três mil alqueires, dos quais apenas uma pequena área havia sido aberta, ou seja, desmatada para formação de pasto e construção da sede da fazenda, incluindo a casa grande e galpões para os equipamentos, curral, aviário e pocilga. A área restante estava ocupada por mata nativa, de grande porte, incluindo madeiras de lei, tais como o mogno, jacarandá, imbuia e peroba.

Segundo informações de assentados, registradas no diário de campo (2004), quando as famílias receberam a documentação das terras e puderam se instalar, definitivamente, nessa área, grande parte da madeira de lei já havia sido extraída da mata. E, se ela ainda estivesse na mata, os assentados não teriam condições de retirá-la, pois os custos do maquinário para extração e derrubada da mata são altíssimos. Por outro lado, não é intenção do Assentamento³³ que aconteça o desmatamento desordenado, sem o devido cuidado com as matas ciliares e a manutenção de uma reserva de mata nativa em cada lote do assentamento, não meramente pelo cumprimento à legislação, mas como forma de manejo sustentável e preservação ambiental.

As áreas conquistadas pela luta dos trabalhadores rurais sem terra e transformadas em assentamentos priorizam o desenvolvimento rural entendido como um processo de melhoria permanente das condições de vida de todos os assentados e da comunidade onde estão inseridos. Para alcançar este desenvolvimento rural integral, é preciso desenvolver os fundamentos do processo econômico e social através da eliminação da exploração dos trabalhadores e utilização

³² Tenho, em meu diário de campo, registros de conversas com pessoas assentadas que não integram o quadro funcional da escola, que, no entanto, participam ativamente da luta pela manutenção de sua permanência no assentamento.

³³ Quando neste texto utilizar a denominação “Assentamento” com A maiúsculo, refiro-me ao coletivo de famílias assentadas, enquanto sujeitos sociais e políticos; que discutem as questões comuns referentes ao Assentamento, tais como: educação, preservação ambiental, estradas, saneamento básico, eletrificação rural, produção e mercado, etc.

racional, com sustentabilidade, dos recursos naturais disponíveis nas áreas de Reforma Agrária, estimulando a prática da cooperação nas suas mais diferentes formas.

O relacionamento dos assentados com o meio ambiente deve ter uma concepção sócio-ambiental, sendo o ser humano o centro da natureza e o principal elemento para a sua preservação e uso. Deve-se evitar práticas predatórias dos recursos naturais (terra, água, fauna e flora) e utilizar técnicas de conservação, na concepção do Movimento. E ainda, combater o uso de agrotóxicos que atentam contra a vida humana e os bens da natureza, desenvolvendo e aplicando métodos alternativos de produção e de controle de insetos, ervas daninhas e outras espécies de pragas que atacam as lavouras.

O intuito de promover parceria com entidades ambientais, de forma a poder aumentar os conhecimentos sobre a realidade ambiental do assentamento, e, sobretudo, desenvolver programas conjuntos propiciou o engajamento da Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional – FASE/MT, que, atualmente, atua diretamente junto aos agricultores e agricultoras do Assentamento Roseli Nunes, com acompanhamento técnico, incentivando e contribuindo no planejamento da produção agro-ecológica familiar. Esta Organização Não-Governamental – ONG, assessora e monitora algumas famílias na produção, desde a melhoria e adequação do solo, a introdução e a criação de banco de sementes nativas (crioulas) até o controle de pragas, com aplicação de venenos alternativos.

Através do apoio e assessoria da FASE/MT, um grupo de famílias assentadas discute a possibilidade de criação de uma cooperativa de trabalho e comercialização da produção agro-ecológica de hortifruticulturas e laticínios.

O Assentamento busca em todas as atividades educativas e de capacitação (nas escolas, cursos, seminários) desenvolver a consciência da necessidade de aplicação de uma política ambiental correta, entendendo que o futuro das novas gerações depende de atos e estímulos sociais a que forem submetidos no presente.

No entanto, a reconstrução da vida no assentamento não é algo simples e tranquilo. A abertura dos lotes, para a construção das moradias e início dos plantios, tem sido um processo exaustivo e ainda em andamento. De acordo com anotações feitas no diário de campo (2004), no

início, as famílias enfrentaram problemas com o comércio local para adquirir os materiais de construção de suas casas e os principais insumos necessários para o preparo da terra e sementes para o cultivo. Por ser o primeiro assentamento do MST, implantando no município, tornou-se vítima de um certo estigma por parte da população local, não-assentada. Foi preciso organizar uma Comissão de Negociação do Assentamento para discutir as condições de efetivação das compras necessárias para cada família assentada, com a verba recebida, através do Programa Nacional de Reforma Agrária, para sua instalação na terra.

As incipientes melhorias na infra-estrutura do assentamento, tais como: abastecimento de água, abertura e conservação de estradas, regularização da escola, transporte escolar com duas linhas regulares nos três turnos de aula, foram conquistas obtidas pelo esforço e mobilização das famílias assentadas.

O conjunto de iniciativas, por parte dos assentados, em busca de melhores condições de vida, após a conquista da terra, demonstra a disposição de luta pelo acesso e permanência na terra. Através da Rádio Comunitária, em funcionamento no assentamento, os assentados podem passar recados e receber os comunicados da Coordenação do Assentamento, sobre as temáticas a serem discutidas nas reuniões da comunidade.

A conquista desse território, bem como o acesso à educação formal³⁴, foram possíveis devido ao processo de lutas organizadas pelo MST nessa região. A conquista da escola deveu-se à persistência das famílias Sem Terra, acampadas na região da Grande Cáceres, a partir do ano de 1996, preocupadas com a escolarização de seus filhos e de suas filhas. Para isso, estas famílias reuniam as crianças em barracos de lona preta e palha, com bancos de madeira bruta, de forma bastante rudimentar e improvisada, para as primeiras aulas.

³⁴ Refiro-me à educação formal no sentido de educação escolar institucionalizada, que, segundo Brandão (1991, p. 26): “é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece as suas regras e tempos, e constitui executores especializados”.

2. 2. A escola Madre Cristina

No processo de escolha de uma escola que atendesse aos critérios estipulados para a realização desta pesquisa, ou seja, ser uma escola de assentamento de Reforma Agrária – RA e ter em seu quadro funcional educadoras e educadores integrantes do MST, realizei um estudo preliminar junto à Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, sobre as escolas existentes nos quatro assentamentos da RA no município, pois a proposta inicial deste estudo, estava direcionada ao município de Cáceres.

Concomitantemente, mantive contatos com representantes da Secretaria Regional do Movimento Sem Terra, em Cáceres, para apresentação do meu projeto de trabalho, e para conversar sobre a realidade e as condições dos assentamentos existentes. O projeto foi bem acolhido e considerado uma importante contribuição no âmbito do setor da educação, pois, discussões que tematizem o corpo, especificamente, não são corriqueiras no Movimento. Houve a sugestão, por parte do MST, para que eu desenvolvesse a pesquisa na Escola Madre Cristina, no município de Mirassol D'Oeste, por satisfazer as condições pretendidas para a realização do projeto, pela trajetória de luta da escola para se manter orgânica ao Movimento e, até mesmo, por ser mais fácil o acesso e locomoção até ela.

A pretensão inicial era realizar este estudo em um assentamento de Cáceres, pois, a universidade em que trabalho, a UNEMAT, tem sua sede neste município. No entanto, a localização da escola em outra cidade, na mesma região de atuação da UNEMAT, não compromete a pertinência do estudo e nem desqualifica o trabalho, e sim, no meu entender, amplia as possibilidades de ação e compromisso desta Universidade com o desenvolvimento regional.

Através da Secretaria Regional do Movimento, agendamos o primeiro contato com a escola. Fui ao assentamento Roseli Nunes, para conhecer a escola, conversar sobre o projeto de

pesquisa com a coordenação, conhecer a equipe de docentes e verificar a possibilidade do desenvolvimento do projeto em questão.

Ao chegar no assentamento Roseli Nunes, a impressão que tive foi a de encontrar uma escola pequena, no entanto, muito acolhedora. A bandeira vermelha do MST tremulando ao vento, alguns cartazes contendo frases do educador Paulo Freire e os murais com alguns exemplares da produção dos/as educandos/as foram as primeiras imagens percebidas por mim, logo que entrei no pátio da escola.

Na conversa inicial com as coordenadoras administrativa e pedagógica, expus minha intenção de pesquisa e questioneei sobre a possibilidade de realizar este trabalho na escola do assentamento. A receptividade foi marcante; elas registraram também a importância da aproximação da Universidade com as escolas dos assentamentos do MST, como forma de contribuir no processo de crítica e autocrítica das práticas pedagógicas nas escolas do Movimento.

Enquanto andávamos pela escola, apresentaram, de maneira resumida, um histórico das lutas enfrentadas pelo Assentamento, para garantir a permanência da escola no interior do assentamento, a liberação de verbas do governo federal para a construção do prédio de alvenaria em substituição às barracas de palha, o transporte escolar com duas linhas de ônibus, o processo de regularização documental da escola. Enfim, obtive um cabedal de informações, as quais fui sistematizando no decorrer do período de permanência no assentamento.

Nas andanças pelo prédio “novo” da escola, pude perceber, na expressão destas duas educadoras que comigo caminhavam, que, concretamente, ali estava a realização de um sonho que não foi um sonho solitário, mas de toda uma comunidade, outrora no desalento das agruras e incertezas da vida, expropriadas da dignidade humana, como uma grande parte da população brasileira se encontra neste momento. Entretanto, as famílias organizadas no MST e constituindo-se enquanto sujeitos sociais e políticos tomaram para si um compromisso, uma responsabilidade, e fizeram acontecer, através da luta, concretizaram seus sonhos. Paulo Freire (1997, p. 85), em *Pedagogia da Autonomia* é enfático ao afirmar um dos princípios de quem trabalha com educação: “*ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*”.

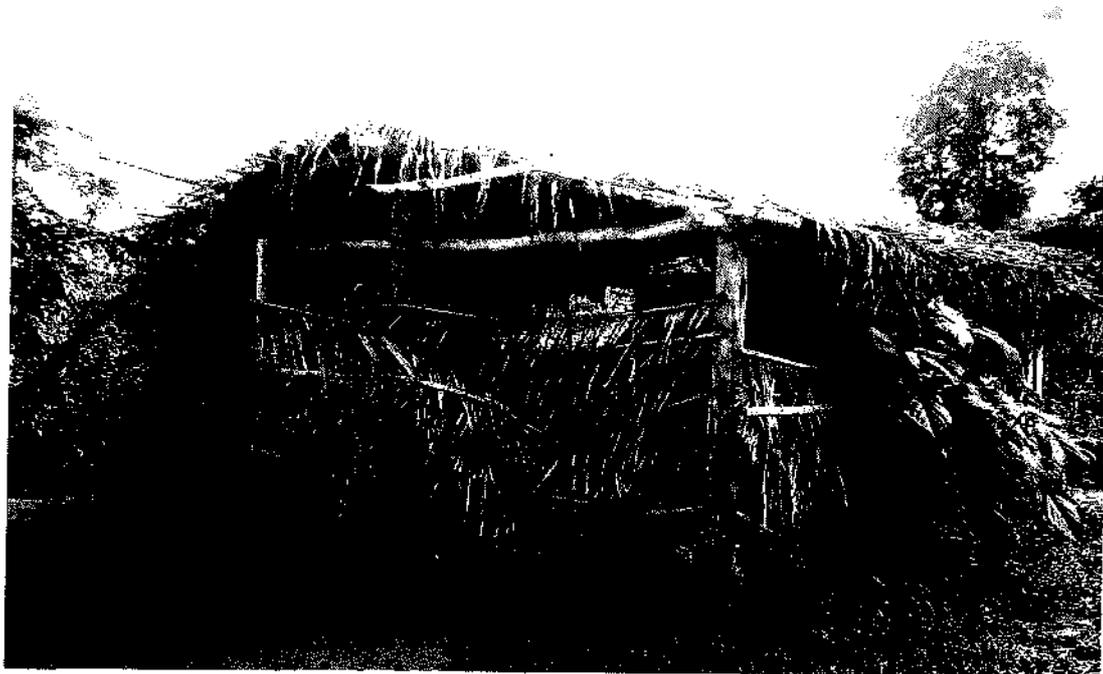


Foto 1: Uma das primeiras salas de aula do assentamento Roseli Nunes.



Foto 2: Atual prédio da Escola "Madre Cristina" do Assentamento Roseli Nunes.

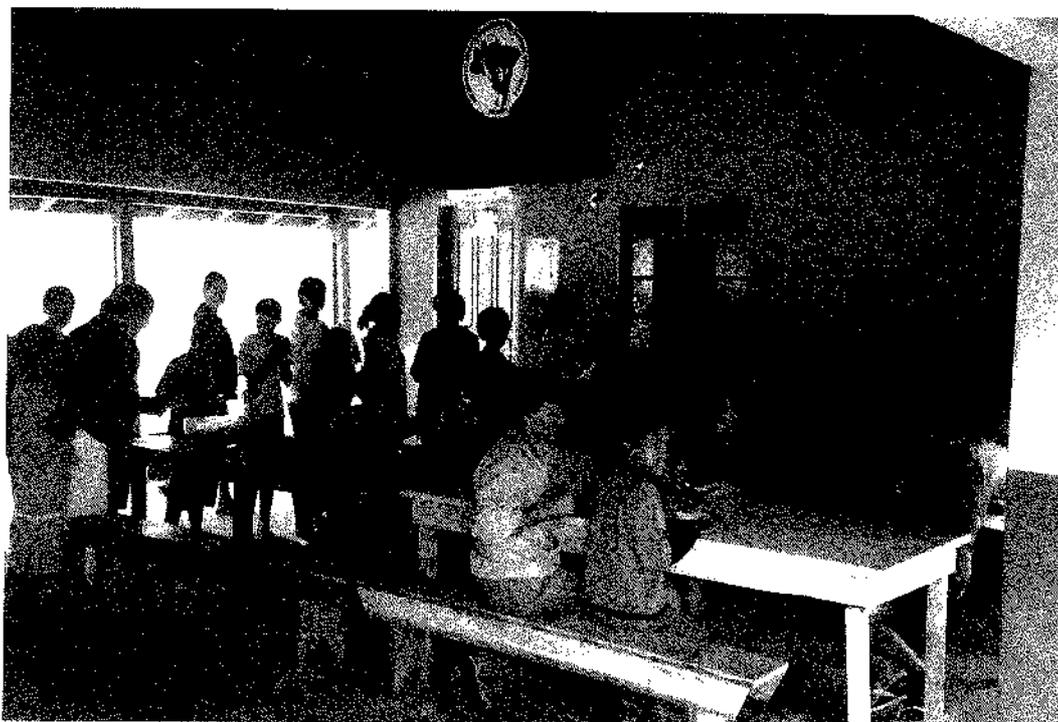


Foto 3 – Pátio da escola no intervalo de aulas.



Foto 4 – Membros da equipe docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Madre Cristina” do Assentamento Roseli Nunes - Mirassol D’Oeste/MT

Neste primeiro contato, percebo que transparece em cada frase, em cada gesto e em cada sorriso, o desejo de garantir o fortalecimento da escola, com uma equipe docente em qualificação permanente e, também, ver o seu crescimento através da ampliação de sua estrutura física, com melhores condições para a realização dos trabalhos pedagógicos, a construção de laboratórios, de uma biblioteca aconchegante, a estruturação dos espaços para a prática da educação física e de atividades sócio-culturais, que atendam toda a comunidade assentada.

O local destinado à escola é uma área com grandes possibilidades de se tornar um amplo espaço de convivência social do assentamento. Atualmente há uma horta em formação, com alguns canteiros de verduras, legumes, temperos e ervas medicinais e um mandiocal, plantado em mutirão pela comunidade assentada. A horta tem a colaboração dos motoristas dos ônibus, pois, parte do período em que aguardam o término das aulas, se dedicam ao cuidado dos canteiros. Em breve, a merenda escolar poderá contar com o fruto do trabalho coletivo e da terra conquistada.

Aos fundos do prédio, há um pequeno bosque de mata nativa, onde serão abertas pequenas áreas de convivência, com trilhas entre as árvores e bancos de madeira para descanso, leitura, conversas, enfim, espaços para estudo e lazer.

Ao lado do bosque, existe uma área reservada para uma quadra de areia e um parque infantil; o espaço destinado ao campo de futebol fica próximo à estrada, na lateral do prédio da escola. Para a construção dos brinquedos do parque, conforme depoimento da coordenadora pedagógica da escola, se pretende a utilização de materiais alternativos, que garantam a segurança das crianças e o equilíbrio ambiental.

A escola estadual Madre Cristina de ensino fundamental e médio do assentamento Roseli Nunes foi criada através do decreto nº3021 de 06 de maio de 2004, publicado no Diário Oficial do Estado nesta mesma data³⁵. No entanto, a escola possui raízes históricas anteriores à sua criação por decreto. Uma história que perpassa a vida destas famílias, que hoje estão no assentamento e que, outrora, disponibilizaram-se para integrar a luta pela terra, participando das ocupações e mobilizações, carregando consigo, além de seus filhos e suas filhas, as suas poucas

³⁵ A publicação do decreto de criação da escola em tela é o anexo II deste trabalho.

coisas e muitos sonhos, enfrentando situações que nós “pesquisadores universitários” podemos estudar, discutir e analisar, sem, contudo, apreender a profundidade destas experiências.

Durante o período de acampamento, na fazenda Facão, em Cáceres, foi criada a escola com as séries iniciais do ensino fundamental, que ficou sob a supervisão e coordenação da prefeitura municipal, como extensão de uma escola rural. De forma rudimentar, iniciou-se o processo de escolarização dos Sem Terrinha³⁶.

Em 1998, quando da transferência das famílias para o pré-assentamento, já na fazenda Prata, a escola foi assumida pela prefeitura municipal de Mirassol D'Oeste, com implantação gradativa das séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Mas este processo não se deu de forma tranqüila. Foram realizadas diversas gestões junto ao poder público municipal para que a escola fosse mantida no pré-assentamento.

De acordo com informações obtidas nas entrevistas, o entendimento que a comunidade tinha na época da criação da escola, era de que não se queria uma escola como a maioria daquelas que eles tinham nas comunidades de origem, uma escola tradicional aonde o professor vem de fora, dá aula e vai embora. Deste modo, a insistência das famílias garantiu uma equipe docente, praticamente em sua totalidade, composta por integrantes do MST, com formação específica em magistério, habilitação para a docência no ensino fundamental, séries iniciais e o propedêutico, que corresponde ao antigo curso “científico”, de formação geral, e atual ensino médio.

A terra destinada ao assentamento Roseli Nunes é “cortada” por um rio, sendo carinhosamente chamados os lados opostos de cada margem, pela comunidade, como “do lado do rio” e “do lado da mata”. A escola foi instalada, inicialmente, em dois blocos, um de cada lado do rio. Segundo relato das educadoras que vivenciaram todo o processo, desde o pré-assentamento até a instalação definitiva das famílias em seus lotes, do lado do rio permaneceram as famílias que viviam de forma coletiva e do lado da mata, ficaram as famílias que trabalhavam de forma isolada.

³⁶ Sem Terrinha é a designação que os filhos e filhas das famílias integrantes do MST, escolheram para si, durante o I Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997.

O bloco do lado do rio desenvolvia uma metodologia de trabalho, utilizando a “mística”³⁷, oficinas e teatros; os educandos eram organizados em forma de brigada para a realização de suas tarefas, e, no bloco do lado da mata, não era possível trabalhar desta maneira devido a divergências com os pais de alunos/as, pois estes pensavam que só eram trabalhadas “... as coisas do Movimento” e discordavam da adoção da metodologia de trabalho lá adotada. Aconteceram alguns problemas entre estes dois grupos, “... pois algumas famílias já não queriam mais saber da “mística”, nem do Movimento e nem de nada”.

Esta problemática é abordada por Caldart (1999), dialogando com Freire sobre “*como matar o opressor que, enquanto oprimido, o sem-terra também carrega dentro de si?*” Em relação aos dilemas enfrentados, pelo Movimento de maneira geral, especificamente nesta escola de assentamento, sobre a trajetória de formação da identidade dos sujeitos enquanto membros do Movimento Sem Terra, a autora em questão, apresenta a seguinte ponderação:

os sem-terra se educam no processo, de modo geral tenso e conflituoso, de transformar-se como camponês, sem deixar de sê-lo, o que quer dizer, buscando construir relações de produção (e de vida social) que já não são próprias do campesinato tradicional, de onde muitos dos sem-terra têm origem, mas que continuam vinculadas (econômica, política e culturalmente) à sua identidade (de raiz) camponesa [...] Transformar-se como camponês inclui aqui um processo educativo básico (lavração da vida, conforme aprendemos) que diz respeito a assumir-se, conscientemente, como sujeito do Movimento, ou seja, construir relações de produção e formas de vida no campo que dêem continuidade à luta que lhe permitiu este reencontro com a terra e consigo mesmo. Isto pode ser mais complexo do que parece à primeira vista, especialmente quando as escolhas a serem feitas neste plano são condicionadas por todo um contexto que pretende exatamente o contrário. (CALDART, 1999, p. 224)

Apesar das divergências internas, a equipe de docentes continuou o trabalho, realizando reuniões com as famílias assentadas, discutindo a definição de estratégias para o

³⁷ “A mística é a alma do sujeito coletivo Sem Terra que se revela como uma paixão contagiante. [...] Ela se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento, a vivenciar um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST”. CE/MST, n° 9, 1999, p. 23.

fortalecimento e regularização da escola, reafirmando que a conquista da escola foi uma vitória do coletivo do Assentamento. Esta postura consolidou o apoio e colaboração de muitos pais, apoio este que tem crescido e garantido a permanência da escola no assentamento, segundo a educadora Marinalva Paula da Silva (entrevista de 17/05/2004). Tornou-se, então, tanto para os pais, a coordenação do assentamento e a equipe de docentes, um objetivo comum este de garantir o espaço educacional no assentamento.

Em 2003, iniciou-se o processo de estadualização da escola, sendo assumida, então, pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT. Concomitante ao processo de regularização da documentação da escola, a comunidade assentada buscou a liberação de recursos financeiros, junto aos governos estadual e federal, para a construção de um prédio que pudesse atender, minimamente, as necessidades exigidas por uma instituição educacional. Após uma longa demanda, os recursos foram liberados e as obras iniciaram, sob a supervisão da prefeitura municipal de Mirassol D'Oeste.

A nova escola foi construída “do lado da mata”, concretizando a unificação dos dois blocos existentes; mesmo que aquele local não dispusesse da infra-estrutura inicial necessária, como energia elétrica e água encanada, consideraram a localização como privilegiada e com possibilidades de melhorias.

Logo no início, após a unificação dos blocos, segundo depoimento das educadoras, houve um choque ocasionado pelos conflitos de interesse, devido “uma cisão do grupo do assentamento, de um lado os militantes do Movimento e de outro, aqueles que queriam ficar isolados”. Para contornar a situação, foi convocada uma assembléia, realizada entre os pais e equipe docente, enfim, a comunidade assentada, onde foram discutidas as questões que, de certa forma, eram as motivadoras dos conflitos internos no assentamento, em relação à escola e a prática pedagógica.

Definiram então, em plenária, manter, além da bandeira do MST no pátio da escola para demonstrar que, através da luta, inegável por todos, aquela escola fora conquistada pelo Movimento, a realização da “mística” em noites culturais, datas festivas e comemorativas, eventos nos quais são cantados os hinos do Movimento e demais canções alusivas à luta pela terra.

Segundo a coordenadora administrativa, *“uma das metodologias adotadas para conquistar os pais e educandos foi a plantação coletiva da mandioca no pátio da escola, para ter uma coisa que nos representa, que é a produção”*. Os mutirões de trabalho, para limpeza do quintal, da horta e do mandiocal possibilitam uma forma de contato mais próximo, por parte dos pais e familiares dos/as estudantes, com a realidade da escola e com a equipe administrativa e pedagógica.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola *“estamos implementando aos poucos as metodologias diferenciadas; uma coisa que tem sido feita aos poucos é o resgate dos símbolos do Movimento em sala de aula, pois esta escola foi conquistada pelo MST”*.

No início de 2004 foi inaugurado o prédio de alvenaria da escola, composto por onze cômodos, ou seja, cinco salas de aula, uma sala compartilhada pela secretaria, a coordenação da escola e uma modesta biblioteca, uma cozinha equipada com uma modesta pia de lavar louça, um fogão industrial e uma mesa, uma despensa com dois armários para os utensílios culinários e uma estante para acondicionar a merenda escolar, uma área coberta que abriga duas mesas grandes com bancos de madeira, utilizada como refeitório e sala de reuniões, e, os banheiros, um masculino e um feminino.

A biblioteca é constituída por um armário fechado e duas estantes de tábuas, que acomodam, basicamente, livros didáticos de professor e aluno, dicionários de língua portuguesa, algumas coleções infanto-juvenis da literatura brasileira, bibliografia específica nas áreas de ciências naturais, sociais, humanas e aplicadas, e vários exemplares da produção bibliográfica, dos diversos setores, do Movimento Sem Terra. A secretária da escola, que também atua como professora, é co-responsável com a comunidade escolar, pelo controle de empréstimos e devoluções dos livros.

Atualmente, a escola possui uma área destinada para a estruturação dos espaços para as aulas de educação física, composta de uma quadra de areia e um campo de futebol. No entanto, em processo de construção.

A escola “Madre Cristina” possui turmas de 3^a, 4^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, no período matutino; pré-escolar, 1^a, 2^a e 3^a séries no período vespertino; e 5^a, 6^a, 7^a,

8ª séries do ensino fundamental, 1º e 2º anos do ensino médio, no período noturno. A implantação do ensino médio aconteceu de modo gradativo, sendo que o 3º ano iniciará suas atividades em 2005.

Para a realização das aulas no período noturno, a escola dispõe de um gerador de energia elétrica, pois “o lado da mata” do assentamento ainda não tem a rede de eletrificação rural. Os recursos para aquisição do combustível, necessário ao funcionamento do gerador, são obtidos da venda de lanches na pequena cantina da escola, que fica sob a responsabilidade da secretária e das coordenadoras pedagógica e administrativa.

O abastecimento de água da escola é feito através de um poço semi-artesiano, que possui uma bomba d'água, movida pelo gerador de energia. A bomba é acionada uma vez ao dia, no intuito de abastecer os reservatórios. Toda a água utilizada na escola, desde a cozinha, limpeza e irrigação da horta, é proveniente deste poço.

O funcionamento da escola acontece em três turnos, para acomodar as quinze turmas, desde o pré-escolar até o ensino médio, totalizando, 289 estudantes matriculados, vinte servidores no quadro funcional, incluindo os docentes, auxiliares de serviços gerais e vigilância.

Atualmente, são vinte e duas pessoas que integram a equipe de educadoras e educadores³⁸ da escola, das quais dezoito pertencem ao Movimento, na condição de acampadas ou assentadas.

As quatro funcionárias, auxiliares de serviços gerais, e os dois servidores da vigilância são integrantes das famílias assentadas e foram contratados/as pela SEDUC/MT para desempenhar estas funções na escola. Os dois motoristas dos ônibus escolares são servidores da prefeitura municipal, que é responsável pelo atendimento das duas linhas do transporte escolar no interior do assentamento Roseli Nunes, portanto, não integram o quadro funcional da escola.

A equipe composta de catorze docentes possui doze integrantes do MST, dos quais, sete educadoras moram no assentamento Roseli Nunes, duas moram no assentamento Margarida Alves, um professor está no acampamento Lourivaldo Abich, outros dois moram no

³⁸ Conforme o entendimento do MST, todas as pessoas que se envolvem diretamente no processo ensino-aprendizagem realizado pela escola, integram o quadro de educadores e educadoras. CE/MST nº 9, 1999, p. 17.

acampamento Sílvia Rodrigues, todos na região da Grande Cáceres. As duas professoras que não são do Movimento Sem Terra, moram, uma em Cáceres e a outra, em Mirassol D'Oeste.

Em um dos períodos em que estive no assentamento, aconteceu um mutirão na escola para limpeza da área cultivada e plantio de flores, nas margens do caminho de entrada. Foi uma manhã de sábado ensolarado; vários pais e mães compareceram para a efetivação do trabalho em conjunto com a equipe de trabalho da escola, em três horas estávamos concluindo a tarefa proposta para aquele mutirão. A conclusão do trabalho foi comemorada com um lanche oferecido pela escola.

Este mutirão proporcionou uma visão ampliada do conceito “companheirismo”, freqüentemente utilizado na escola. Apesar de existir, constantemente apontado nos relatos, um certo conflito sobre a realização da mística, a escola a vive com intensidade. Representada inclusive na realização do mutirão. Trabalhar com a terra é uma tarefa cotidiana para as famílias assentadas, no entanto, trabalhar com a terra “na escola” tem uma simbologia que se traduz em esperança e compromisso com um coletivo.

A mística está presente nos símbolos que são utilizados na escola. A bandeira do MST está em evidência no pátio principal. Cartazes exprimem frases sobre a luta pela reforma agrária. O quadro mural com a divulgação dos trabalhos das turmas escolares valoriza e socializa a produção dos/as estudantes. A divulgação do jornal estudantil, produzido pelos/as estudantes, também é realizada através do quadro mural, exposto no pátio central do prédio.

A equipe docente, em sua prática pedagógica, objetiva a organicidade, dos educandos e das educandas, ao Movimento Sem Terra, vivenciada em uma experiência educativa de cooperação na escola. Há o entendimento corrente entre a equipe docente, em concordância com os princípios filosóficos propostos pelo coletivo do Movimento, de que uma escola compromissada com a luta dos povos do campo, deve ir além da transmissão dos conteúdos de cada disciplina curricular, através da discussão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Convencida de que esta experiência é significativa e relevante, a equipe realiza cursos de capacitação, oficinas pedagógicas, grupos de discussão, encontros regionais com os/as

educadores/as da reforma agrária com regularidade, no intuito de compreender o seu papel no processo educativo.

Com o passar dos dias em que permaneci no assentamento, vivenciando o cotidiano da escola, pude observar algumas particularidades que indicam possibilidades de mudanças no processo educacional. A escola é assumida pelo assentamento enquanto local de formação e de socialização. Ou seja, a socialização, tendo como referência a cooperação e a preocupação com o bem-estar coletivo, discutindo valores como a justiça e a igualdade, na perspectiva de mudar a realidade, não se acomodando à lógica social dominante.

Para o Movimento, a escola socializa a partir das práticas que desenvolve, através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE CORPO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDAS PELA HUMANIDADE E O SEU ENTRELAÇAMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR

À primeira vista, uma reflexão ética sobre o corpo pode parecer supérflua, pois é a vida que, cotidianamente, nos impõe um confronto com a resistência e a opacidade de nossa corporeidade.
Maria Michela Marzano-Parisoli.

Com esta frase, a autora inicia seu livro “Pensar o corpo” e constrói uma obra que pretende “*centrar-se na ordem da realidade que o corpo manifesta e, ao mesmo tempo, no lugar que o corpo pode hoje ocupar dentro de um pensamento ético*” (Marzano-Parisoli, 2004, p. 10), realizando um diálogo filosófico com as ciências e publicizando uma reflexão importante sobre o corpo enquanto *conditio sine qua non* da existência humana.

O “corpo” que se tem, mas também se é, “*que nos permite encontrar os outros e que manifesta nossa natureza relacional pela afirmação de nossa individualidade [...] uma relação que é ao mesmo tempo instrumental e constitutiva*” (Marzano-Parisoli, 2004, p. 14) também tem sido considerado um *fetice*, objeto de tratamento, de manipulação e de encenação. A partir das reflexões feitas por esta autora, podemos nos aproximar de Marx e de como este percebe o ser humano.

Uma das contribuições originais de Marx ao pensamento antropológico foi sobre a concepção do homem, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência.

O homem é uma criatura genérica, não só na aceção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal, e portanto livre³⁹. (Marx, 2004, p.115).

Antes de Marx, havia no pensamento filosófico uma valorização excessiva da razão, em detrimento do homem em sua totalidade – um ser espiritual, mas também um ser corpóreo e sensível. Com Marx a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada “a partir das contradições da vida material” (MARX, 1987, p. 30).

Ao longo da história e de acordo com cada época podem ser observadas diferentes concepções de corpo humano, bem como formas variadas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social. Não existem linhas rígidas demarcatórias separando estas diferentes concepções, elas estão empiricamente imbricadas.

Partindo destes pressupostos e valendo-me da contribuição de autores e autoras para subsidiar teoricamente o processo de análise, pretendo no primeiro item, descortinar a temática proposta, através de um preâmbulo sobre o corpo. No item seguinte, viajar pelas areias do tempo e apresentar os diferentes entendimentos constituídos pela humanidade sobre o corpo. No terceiro item, realizar o entrelaçamento das concepções de corpo historicamente constituídas e a prática pedagógica na Escola Madre Cristina.

³⁹ Os termos “vida genérica” (Gattungsleben) e “ser genérico” (Gattungswesen) são extraídos de Feuerbach. No primeiro capítulo de *Das Wesen des Christentums* (A essência do cristianismo), Leipzig, 1841, Feuerbach discute a índole do homem e justifica que ele deve ser distinto dos animais não somente pela “consciência”, mas por um tipo especial de consciência. O homem não é consciente de si mesmo só como indivíduo; é também consciente de si como membro da espécie humana, apreendendo assim uma “essência humana” que é idêntica em si e nos outros homens. Segundo Feuerbach, a capacidade para conceber a “espécie” é o elemento fundamental no poder humano de raciocínio: “A ciência é a consciência da espécie”. Marx, embora não inicie a sua linha de reflexão a partir deste significado dos termos, emprega-os noutros contextos; e insiste com maior força que Feuerbach em que, devido ao fato de a “consciência genérica” definir a índole do homem, este só vive e atua autenticamente (ou seja, de acordo com o próprio temperamento) quando vive e age deliberadamente como um “ser genérico”, ou seja, como ser social. (Marx, 2004, p. 22 - nota transcrita do original).

3.1. Preâmbulos sobre o Corpo

Observamos que o trato com o corpo vem se alterando ao longo do tempo, revelando, nas mais variadas épocas, grandes modificações no que se refere aos conceitos e às atitudes do e para com o corpo.

No decorrer da história da humanidade, o corpo foi mitificado na sua origem; exaltado, nos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga, pelas suas qualidades de agilidade, força e destreza; adorado pela sua beleza e imortalizado em obras de arte. Por outro lado, foi coberto pelos discursos religiosos e moralistas, dicotomizado entre corpo e alma/mente/espírito, materialidade e essência reduzidas à máquina, como instrumento de produção; corpo transformado em objeto de contemplação nos Jogos Olímpicos da Era Moderna e demais espetáculos esportivos mundiais e, atualmente, o corpo está sendo reconstruído com os avanços científicos – cosméticos, cirúrgicos, protéticos, ginásticos e outros métodos. Estuda-se, ainda, a possibilidade de metamorfosear a forma humana, pela biotecnologia, com o desejo de driblar a finitude humana desta forma.

Cada cultura aborda o corpo humano em diferentes perspectivas, da religião à ciência, da medicina à arte, passando por diferentes disciplinas e pedagogias; no entender de Sant'Anna (2001, p. 03) *“há sempre novas maneiras de conhecer o corpo, assim como possibilidades inéditas de estranhá-lo”*.

Marcel Mauss apresentou, pela primeira vez em 1934, *“As técnicas do corpo”*⁴⁰ onde explicitou que toda postura e todo movimento corporal é o resultado de uma construção social. As atitudes corporais adotadas pelos homens e mulheres, em uma dada sociedade, por mais que possam parecer espontâneas e *“naturais”*, constituem procedimentos técnicos culturalmente valorizados através dos atos eficazes. A *“técnica”* é por ele definida como *“um ato tradicional e*

⁴⁰ Comunicação apresentada à Sociedade de Psicologia em 17 de maio de 1934 e publicada no Journal de Psychologie, v. 32, n. 3-4, Paris, 1935. Les techniques du corps.

eficaz” (2003, p. 407, grifo no original), pois não existe transmissão das técnicas se não houver tradição.

Para Mauss (2003, p. 401), as técnicas do corpo são “*as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo*”. O autor exemplifica diferenças culturais, da postura de mãos, do andar, correr, marchar e nadar entre os ingleses, franceses, americanos, polinésios, australianos e, especificamente o andar desenvolvido e articulado com balanceio dos quadris da mulher maori, jeito de andar, cobrado pelas mães, quando suas filhas não o realizavam. Atividades estas, realizadas de tais formas, segundo ele, como resultado de aprendizagens.

Mais recentemente, diversas autoras⁴¹ buscaram orientar seus trabalhos no sentido do entendimento do corpo que supere a tradicional dualidade presente no paradigma cartesiano, produzindo trabalhos a respeito de uma corporeidade vivencial, unitária, na qual os aspectos biológicos, cognitivos, psíquicos, econômicos, culturais e sociais compusessem essa corporeidade existencial.

Se considerarmos a análise culturalista das técnicas do corpo de Mauss, podemos admitir, segundo Marzano-Parisoli (2004, p. 27) “*que, desde sempre, um conjunto de técnicas sociais opera sobre o corpo a fim de transformá-lo*”, tese esta corroborada pelos estudos de Foucault (1996, 2002a) em relação à criação dos mecanismos de domesticação do corpo, a partir do século XIX, através do controle e da vigilância permanente, ao acusar a sociedade de não prescindir da formação de corpos ágeis economicamente e dóceis politicamente, “*que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar*” (Foucault, 2002b, p. 119).

Ainda nesta perspectiva de Foucault, é descrita uma hierarquização de poder que a princípio se manifesta na arquitetura, através do esquadramento dos espaços, como as “*fábricas-prisões, fábricas-pensionatos, fábricas-conventos*” (2002b, p. 110) e depois, as chamadas “*instituições de seqüestro*”, criadas no intuito de impregnar nos corpos, modelos de

⁴¹ Destaco os trabalhos de SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de (2000, 2001). SILVA, Ana Márcia (2001). SOARES, Carmen Lúcia (2001). SIEBERT, Raquel (1994). MARZANO-PARISOLI, Maria Michela (2004).

comportamento, com ações padronizadas, ou seja, “a transformação da vida dos homens em força produtiva” (2002b, p. 123).

O processo histórico de acirramento no confronto entre as classes sociais sofisticou as estratégias de dominação. Segundo Foucault (2002b) tornou-se imprescindível elaborar “um conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder”, como garantia de controle e disciplina necessários, com os quais “o corpo e o tempo dos homens se tornam tempo de trabalho e força de trabalho e podem ser efetivamente utilizados para se transformar em sobre-lucro”.

Outro autor que reflete sobre as mudanças corporais relacionadas às mudanças introduzidas no mundo do trabalho é Crespo (1990, p. 465), para quem “os corpos valorizavam-se na medida em que pudessem contribuir para a afirmação dos novos valores do trabalho, do rendimento e do progresso”.

Os corpos passaram a fazer parte da própria linha de produção, pois com o treinamento recebido, tornavam-se adestrados e dóceis, facilitando assim a manipulação e o controle voltados à obtenção de uma maior produtividade. A docilidade do corpo sempre esteve, e ainda está, diretamente associada à submissão, considerando que um corpo dócil é, para o poder, seja ele econômico seja ele político, um corpo útil e de valor transacionável, podendo ser aproveitado ou descartado dependendo de sua produção (Foucault, 1996).

As estratégias e dinâmicas de dominação foram construídas no transcorrer do processo histórico, e deixaram um legado de padrões, normas e condutas. Essas práticas de dominação não economizaram tempo nem espaço para se apropriarem de nossas corporeidades, como forma de continuarem no ápice do poder, na concepção foucaultiana, quando este se refere à atual estrutura dos micro-poderes em forma de *poder piramidal*.

A medicina, analisada por Foucault, desempenhou um papel estratégico na socialização do corpo, com o poder de prescrever os cuidados necessários para que os corpos se tornassem compatíveis com a nova ordem produtiva do capital. Outra estratégia adotada para a domesticação dos corpos, surgida nesse contexto de profundas mudanças sócio-econômicas e

políticas, na Europa do século XIX, é chamada de educação física⁴², entendida como um excelente meio de contribuir para o aprimoramento e fortalecimento do autodomínio, aliada à rigidez de um regime educacional austero, de acentuado conteúdo moral.

O modo de produção capitalista tem uma enorme responsabilidade no que diz respeito ao aprimoramento destas estratégias de dominação e controle do ser humano, pois o ambiente de trabalho, que impõe uma rotina cotidiana para execução metódica de movimentos necessários para a consecução de sua tarefa, de acordo com Marx e Engels (1992, p. 21) em pleno século XIX, chamaram a atenção para a mecanicização do ser humano: “*Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial*”. Consideração a tal respeito foi feita, também, por Hannah Arendt (2002, p. 159) ao afirmar que:

os instrumentos perdem seu caráter instrumental, e desaparece a clara distinção entre o homem e os seus utensílios. [...] já não é o movimento do corpo que determina o movimento do utensílio, mas sim o movimento da máquina que impõe os movimentos ao corpo.

As possibilidades que se constituem a partir dos avanços tecnológicos, permitem a produção de corpos, mais ágeis, maleáveis, com maior precisão nos movimentos; quer sejam corpos humanos ou robóticos. Ao capital não importa se a força motriz é o vapor, o cavalo, os músculos humanos ou um robô de última geração, todos são equivalentes se produzirem a mesma taxa de lucratividade. (In)felizmente, o atual estágio do capitalismo não prescinde da força de trabalho humano, pois são estes corpos que, ainda, giram as engrenagens deste sistema de acumulação.

Nestes últimos anos, a discussão/reflexão sobre o “corpo” ganha espaço na escola/universidade, na família, nos clubes, nas academias, nos movimentos sociais, enfim, nas práticas sociais. A partir da obra de Foucault, se descortinou uma nova visibilidade para o corpo, acentuaram-se as análises sobre o modo como o corpo, em todos os aspectos intrínsecos, se

⁴² Para aprofundar estudos sobre as origens da educação física/ginástica, ver SOARES, Carmem Lucia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

relaciona com os objetos, com o espaço e com o outro. Mas de qual “Corpo” estamos falando? O corpo assujeitado, submisso, dócil, escravizado e subjugado pelos ditames de normas impostas pelo sistema capitalista, onde até *as crianças que jogam, aprendem a jogar pelas regras do jogo capitalista* (BRACHT, 1992) ou um corpo com voz e vez, para lutar, ser livre e ser feliz?

No contexto escolar, são muitas as formas como a Educação tratou, trata e vem tratando o corpo. Estas variações encontram explicações, nem sempre conclusivas, nas diversas influências sofridas, assim como nos diferentes contextos histórico-político-sociais de cada época. Particularmente através da disciplina de educação física, a influência *médico-higienista ou biológica* (MEDINA, 1989; CASTELLANNI FILHO, 1988) enfatizava a busca do corpo saudável, através dos hábitos higiênicos e campanhas de prevenção de doenças. A tendência *militarista* (BRACHT, 1989; BRACHT e MELLO, 1992) contribuía para a constituição do corpo disciplinado, submisso a ordens, apto física e moralmente. A corrente bio-psicológica, reforçada principalmente pela incorporação dos discursos da psicomotricidade, destaca o aspecto psicomotor do desenvolvimento do corpo, em articulação com o cognitivo e o afetivo (SOARES, 1990). A influência *desportiva* (BRACHT, 1989; RESENDE, 1994) constitui-se em uma das mais significativas em virtude da projeção mundial alcançada pelo fenômeno esportivo. Finalmente, a influência das concepções críticas da educação (RESENDE, 1994; KUNZ, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992), que intentam a formação do corpo cidadão, crítico, autônomo e politizado.

Silva (2001, p.26) chama a atenção para a importância da temática, pois esta:

[...] adquire maior significância ao se considerar o corpo como um ponto privilegiado na interconexão entre natureza e cultura, pertencendo, concomitantemente, a ambos os mundos – natural e social – fato que o torna uma temática privilegiada, nestes tempos em que a situação mundial caótica, mergulhada na ordem econômico-social capitalista, se vê complicada por uma crise ecológica sem precedentes.

Vigarello (apud SANT’ANNA, 2000, p. 52) “*lembra, em seus diferentes estudos, o quanto a tarefa de investigar o corpo é infinita, um constante caminhar no escuro, destinado a*

enfrentar inúmeros paradoxos". Tais paradoxos são instigantes, pois indicam as inúmeras possibilidades de compreensão sobre o corpo, sua constituição e trajetória histórica, em todas as suas dimensões sócio-econômicas e políticas.

E neste ponto reside a pertinência do questionamento: qual é o corpo que tem sido tematizado com tanto interesse, nestas últimas décadas, conforme constatação de diversos autores? Como nos indica Sant'Anna (2000, p. 51) em sua retrospectiva da história do corpo, a partir dos movimentos de liberação, acontecidos nos anos 60 do século XX cresceu a preocupação com a saúde e o bem-estar corporal, *"valorizava-se o corpo cada vez mais amplamente, como se ele tivesse sido descoberto pela primeira vez e se tornasse tão importante como outrora havia sido a alma"*. Com essa preocupação veremos, a seguir, como o corpo tem sido pensado através da história.

3. 2. As principais concepções de corpo constituídas no decorrer dos tempos

De acordo com Carvalho (2001, p. 169), para os gregos *"a beleza física significava superioridade. Contemplar Helena⁴³ é uma forma de compensar tantos tormentos"*. Evidentemente, os sonhos de imortalidade e busca constante da *"beleza"*, não são desejos exclusivos da época atual, perpassam toda a existência da humanidade.

Três grandes pensadores influenciaram a cultura do mundo ocidental, desde a antiguidade até nossos dias. Sócrates, seu discípulo Platão e posteriormente Aristóteles. A cultura grega representada por esses pensadores nos legou a principal concepção de homem, histórica e

⁴³ À torre vendo aproximar-se Helena, dizem baixo entre si: "não sem motivo Povos rivais aturam tantos males! Que porte e garbo! Efigie é das deidades". Trecho da Ilíada de Homero (p. 49).

filosoficamente estruturada. Essa concepção lançou as bases para as formas como nos vemos até hoje e, conseqüentemente, para as diferentes percepções de corpo que atravessam a história.

Sócrates, Platão e Aristóteles desenvolveram uma forma de pensar que, se por um lado procurava desenvolver o homem integral, em toda a sua capacidade intelectual e corporal, por outro, reforçava a discriminação das classes, considerando isso natural. A educação no período clássico era pensada e desenvolvida na perspectiva do desenvolvimento físico e mental.

Ao tratar da questão da história da educação e da pedagogia, Luzuriaga (1963, p.53), afirma que:

Como em toda educação helênica, Platão considerava a ginástica e a música instrumentos essenciais; assina-lhes contudo, papel mais amplo que na educação tradicional. Na ginástica inclui não só os exercícios físicos e a higiene, mas ainda a formação do caráter, o cultivo do valor; enquanto a música compreende ainda a dança e o canto, as letras e, pela primeira vez, as matemáticas. Umas e outras, todavia a serviço do espírito.

Não temos como negar que a influência da civilização grega na cultura ocidental seja inquestionável, até nossos dias. Para os gregos a beleza não é somente física, a perfeição só poderia ser atingida com a união da beleza e da virtude. Em seus diálogos, principalmente em Fédon, Platão trata o corpo como um obstáculo ao conhecimento e à moralidade, por considerá-lo um lugar de doenças, paixões e ilusões.

Em Platão percebemos também, assim como em seu mestre Sócrates, a supremacia da alma sobre o corpo, porém Platão era um admirador da beleza, e ao definir a educação, diz que essa deve “proporcionar ao corpo e à alma a perfeição e beleza de quem são suscetíveis” (LUZURIAGA, 1963, p. 53). Tanto é assim, que Platão (1995, p. 52) afirmou: “que o bom é belo. Não te parece?”

Luzuriaga (1963) expõe que, para Aristóteles, há três coisas que podem fazer bem ao homem: natureza, hábito e razão. A razão é dada, podendo ser modificada pelo hábito, e este por sua vez, deve ser dirigido pela razão. No entanto, é necessário que as três coisas se harmonizem, embora o elemento racional deva sempre predominar. A esses três momentos correspondem três

momentos na educação: a educação física, a do caráter e a intelectualidade, que se realizam sucessivamente. Aristóteles (in: LUZURIAGA, 1963, p. 56) lembra que:

É necessário, tratar do corpo antes de tratar de pensar na alma; e depois do corpo é preciso pensar no instinto, se bem que em definitivo não se forme o instinto senão para servir a inteligência, nem se forma o corpo senão para servir a alma.

Percebemos também em Aristóteles, assim como nos filósofos que o antecederam, a preocupação com um corpo harmonioso e belo para abrigar a alma. Instaura-se, portanto, a divisão do homem numa visão de corpo e alma, emoção e razão. Perfilando a partir de então, uma série de dicotomias em relação ao corpo.

Podemos ver nos estudos de Silva (2001, p. 7), que ela observa um progressivo descolamento dos seres humanos da totalidade⁴⁴, dentro de uma visão cosmológica, percebida a partir da Idade Média, com práticas de isolamento, manifestações que não eram comuns em períodos anteriores. Tanto nos mitos gregos até na tradição judaico-cristã, o ser humano era compreendido *“como um ser inteiramente constituído de Natureza e de essência divina”*.

A partir do processo de helenização do cristianismo, o monismo dos primeiros séculos desta era é substituído pelo dualismo cristão, registrado principalmente na obra do apóstolo Paulo, *“se há corpo natural, há também corpo espiritual”* (I Coríntios 15:44b) e quando se trata da superioridade na natureza espiritual, menospreza a carne, *“pois o exercício físico para pouco é proveitoso”* (I Timóteo 4:8a).

Dentro dessa moral cristã, Santo Agostinho destacou-se por dar ênfase à disciplina na educação e o combate às heresias, a defesa da moralização do corpo e a separação entre o sagrado e o profano. Foi profundamente influenciado pelas idéias de Platão, que concebia o homem como um ser constituído de duas substâncias: a alma e o corpo, sendo que a alma tem primazia sobre o corpo.

⁴⁴ SILVA, Ana Márcia (1999) desenvolve de forma mais detalhada, uma perspectiva do desligamento humano da totalidade, da Natureza, assim como de seus pares.

Os preceitos de Santo Agostinho seguiram influenciando os pensadores até a Idade Média, como São Tomás de Aquino, que, assim como Aristóteles, considerava a participação do corpo fundamental para o processo de construção do conhecimento. Apesar de defender a totalidade do ser humano, São Tomás de Aquino, imbuído pelos princípios cristãos, defendia a supremacia da alma sobre o corpo, devido a sua imortalidade. Esta dualidade, porém, refletia o contraste entre a miséria humana e a grandeza de Deus, o embate entre “*corpo e alma*” prosseguiram neste período, na constituição do catolicismo.

Desde a filosofia platônica até muitos séculos depois, com Descartes,

o corpo foi concebido apenas em relação à alma ou ao espírito, sem considerar o fato de que ele é sobretudo o unificador de categorias ontológicas opostas: o interior e o exterior, o cognitivo e o afetivo, o objetivo e o subjetivo; como também sede de várias tensões: ser–devir, incorruptibilidade–corruptibilidade, eternidade–contingência. [...] Apesar de Platão não ser um “inimigo” do corpo (no Timeu, por exemplo, o corpo é colocado em relação com a beleza e a ordem do cosmos), a concepção platônica do corpo se funda, na maioria dos casos, na oposição ontológica inteligível/sensível. [...] Descartes se dedica ao exercício do pensamento puro, visando desembaraçar-se o mais cedo possível de seus olhos, de seus ouvidos e do corpo inteiro, pois este corpo perturba a alma e não a deixa adquirir a verdade. (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 44).

O século XVIII é considerado o século pedagógico por excelência, conhecido como o Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração. As “Luzes” que, na compreensão de Foucault (1996, p. 195), “*descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas*”. Esse século foi marcado por grandes transformações na Europa, culminando com a revolução industrial e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, alterando o panorama socioeconômico da burguesia que reivindicava maiores poderes políticos.

O conjunto de transformações acontecidas, no plano científico, econômico, social e político contribuiu no processo desencadeador da formação da sociedade capitalista que se evidenciou a partir do século XIX. Esta nova sociedade industrial se consolidou sob a égide das relações de mercado, e o confronto direto entre duas classes distintas.

Com o advento da industrialização surgem novas necessidades, a exemplo da mão-de-obra especializada. A classe dominante se vê obrigada a oferecer escolas para todos; porém é oferecida uma escola para disciplinar os filhos da classe operária, e outra diferente para os filhos dos ricos, acentuando com isso as diferenças de classes.

A partir deste novo modo de produção, o ser humano, trabalhador, passou a ter uma nova conotação: *“força de trabalho, da qual todo ser humano deve possuir aproximadamente a mesma quantidade”* (ARENDDT, 2002, p. 101). A visão de corpo, nesse contexto, é uma visão de corpo disciplinado, que necessitava ser educado para as necessidades que o mundo do trabalho exigia, corpo disciplinado e produtivo, com capacidade de rodar as engrenagens da produção. Considerado, a partir de então, como possibilidade de excedente de força de trabalho e conseqüente fonte de lucros, passou a ser explorado em nome do desenvolvimento desta sociedade industrial. A alienação e a expropriação material e espiritual produzida pelo modo de produção capitalista cria no mundo uma grande massa de condenados a uma existência animalizada e alguns poucos privilegiados que podem fruir dos benefícios da ampliação dos sentidos e do prazer estético.

No decorrer da história, especificamente nas sociedades ocidentais, aconteceram transformações no entendimento sobre o corpo, principalmente com as discussões apresentadas pela fenomenologia, onde séculos de tradição dualista são descartados, o corpo não é mais visto como um objeto estático, mas como uma unidade existencial, opondo-se à visão mecanicista que divide o homem em sujeito-objeto, corpo e mente: *“não estou diante de meu corpo, estou dentro de meu corpo, ou mais certamente sou meu corpo”* (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 161), até chegarmos ao entendimento do corpo enquanto construção sócio-cultural, conforme nos aponta Crespo (1990, p. 8): *“o corpo não é um dado imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo de elaboração social”*.

Esta construção cultural do corpo, segundo Marzano-Parisoli (2004, p. 43), introduz uma nova forma de dualismo, considerando o corpo como *“um parceiro a bajular ou um adversário a combater ou remanejar”*, tornando-se assim o mote de sua existência alcançar o corpo ideal, preconcebido pelas normas convencionadas pela sociedade.

Na realidade, o objeto “corpo” dos discursos socioculturais contemporâneos é, cada vez mais, um fetiche e uma abstração: um corpo que equivale a não ter odor, salvo aquele de algum perfume que está na moda, nem medidas, salvo aquelas controladas pela ginástica e pelos regimes alimentares; um corpo do qual não se fala a não ser que ele manifeste desejos e necessidades aceitos e codificados pela sociedade. [...] capaz de comunicar valores da sociedade contemporânea, como também homogeneizar os gostos, as preferências e os comportamentos dos indivíduos. Mas isto não significa absolutamente que o corpo real não exista. (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 24)

Sendo assim e nesta perspectiva, as práticas do corpo não podem ser compreendidas enquanto realidades simples e homogêneas mas, sim, no entrecruzamento dos múltiplos elementos econômicos, políticos e culturais de uma totalidade, na própria inter-relação com a natureza, de acordo com Marx (2004, p. 116) *“já que o homem é uma parte da natureza”*.

Várias metáforas sobre a imagem corporal foram criadas e atribuídas ao corpo humano, tais como: corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-instrumento, corpo-mercadoria, entre outras. De acordo com Crespo (1990, p. 78): *“na variedade das práticas e das teorias são corpos e múltiplas concepções do corpo que se entrecruzam, denunciando a presença simultânea de crenças e valores, técnicas e ciências que pertencem a tempos diferentes”*.

As classificações apresentadas a seguir, não contemplam todas as possibilidades de entendimento sobre o corpo, como por exemplo, o corpo-esportivo e o corpo-lúdico, os quais são mencionados nas interfaces comuns das concepções analisadas; no entanto, não as considero distintamente, pois demandariam um aprofundamento teórico em questões altamente instigantes, como o esporte e o lazer, temáticas que merecem uma dedicação específica.

Considero, com efeito, para esta apresentação, três principais categorias de percepções historicamente constituídas sobre o corpo, conforme seguem: o corpo-máquina; o corpo-objeto e o corpo biocibernético, porque penso que representem as principais concepções

abordadas em diferentes épocas e contextos, englobando o corpo biológico-funcional, o corpo sócio-cultural e o biotecnológico⁴⁵.

Mesmo estas categorias não possuem uma nítida demarcação conceitual, pois ao mesmo tempo em que temos o corpo-máquina, ele é considerado como um instrumento, objeto de manipulação, de construção, montagem e remodelamento, ou seja, passível de outrem. Assim também, o corpo-esportivo, na prática do esporte espetáculo, torna-se objeto de admiração, de desejo, serve de modelo a ser alcançado pelo assistente. São corpos que possuem “utilidades” nas relações sociais e de mercado, que vendem suas marcas, seus produtos, suas imagens. Tornam-se padrões para os demais seres humanos, que se deixam conduzir por esta normatividade.

O corpo-máquina

Para Descartes, existe entre a alma e o corpo uma verdadeira distinção ontológica: “*a natureza inteligente é diversa da corporal*” (2000, p. 43), a alma e o corpo para ele são duas substâncias distintas e seus principais atributos, o pensamento para a alma e a extensão para o corpo.

O corpo é uma materialidade bruta, uma *res extensa*, e a alma, por ser a *res cogitans*, tem a primazia do pensar. No entanto, ao descrever a alma racional, admite que a ela não basta estar “*alojada no corpo humano, como um piloto no navio. É preciso, para mover os membros, que esteja estreitamente junta e unida a ele, com sentimentos e apetites semelhantes aos nossos e que lhe permitem compor um verdadeiro homem*”. (Op. cit. 2000, p. 58).

A partir do seu dualismo metafísico, Descartes é, com efeito, o primeiro a reduzir o corpo a uma máquina comparável aos relógios, com seus mecanismos de rodas e contrapesos. E o mecanismo pensado por ele é tão complexo que não fornece apenas explicações mecânicas das

⁴⁵ Estas categorias não obedecem a nenhuma sistematização classificatória anterior, são apenas terminologias provenientes da análise bibliográfica realizada para este trabalho. Ou seja, “biológico-funcional” é emprestado de Elenor Kunz (1994), “sócio-cultural” de Denise Sant’Anna (2000) e “biotecnológico”, de Lucia Santaella (2004).

funções corporais da circulação, da digestão, da visão, fornece igualmente uma explicação mecanicista de funções bem próximas do pensamento, como a imaginação, os sonhos, a memória, os desejos e a paixão.

Muito antes de Descartes, Aristóteles, na Grécia Antiga, já havia salientado a importância do corpo biológico. Fortemente influenciado por sua formação em Medicina, considerou a saúde e a beleza do corpo como virtudes; o corpo é ressaltado como algo importante para uma vida longa e livre de enfermidades.

O corpo do discurso médico tem em Galeno a mola propulsora na compreensão do corpo humano como uma máquina que se assemelha ao mecanismo pensado por Descartes, ou está em pleno funcionamento ou tem algum problema/defeito, ou seja, o maniqueísmo sadio/doente, concebido a partir de uma visão anatomofisiológica de uma estrutura funcional, e de mais a mais, um corpo abstrato e irreal, construído a partir de uma definição ideológica de saúde; um corpo onde os processos internos podem ser entendidos a partir de análises médico-científicas sofisticadas, e os comportamentos psicofísicos são estabelecidos a partir de uma definição normativa de normalidade e onde as diferenças são interpretadas como imperfeições a serem corrigidas. O corpo tornou-se um mecanismo/objeto de gestão, decomposição, de programação e de recomposição.

Em uma sociedade que valoriza a performance e onde o corpo não tem o direito de exprimir suas fraquezas, não se permite ouvi-lo através da dor, da doença e do sofrimento, procura-se calar o corpo imediatamente, com sedativos, analgésicos, antibióticos, e, principalmente com antidepressivos, sem, muitas vezes, buscar as raízes de tais desconfortos e debilidades. Por isso podemos falar sobre a existência de uma retórica da saúde que não conduz apenas à recusa da doença, e sim ao estigma do doente.

Os estudos sobre a medicina hipocrática apontam, por exemplo, que diversas correspondências entre o corpo e a natureza direcionavam o diagnóstico, eram fornecidas ao médico uma série de detalhes sobre a vida pessoal do enfermo, desde o regime alimentar, qualidade do sono e modalidades das tarefas cotidianas, para então o especialista apresentar sua opinião e tratamento indicado.

Normalmente, a área biomédica tem tratado o corpo a partir de parâmetros da técnica, da racionalidade e da fragmentação, no sentido de projetar o corpo perfeito e saudável, protótipo da sociedade capitalista contemporânea (SILVA, 1999; 2002). Entretanto, faz-se necessário tratá-lo além da perspectiva da maquinaria. Entendê-lo como sujeito e como totalidade é um dos grandes desafios que as ciências humanas e sociais nos impõem.

Ainda que o corpo seja o substrato carnal de cada pessoa e a sede das experiências individuais, nem sempre ele é aceito em sua realidade orgânica, que se resume essencialmente na sua resistência à vontade de poder: o sonho de onipotência despreza os limites que o corpo parece impor enquanto habitáculo carnal. Pois ser um corpo é virtualmente sentir prazer e sentir dor, e na verdade uma coisa ou a outra. E isto apesar de o corpo ser hoje cada vez mais concebido como um objeto de representações, de manipulações, de cuidados e de construções culturais e médicas: se a cultura faz do corpo um modelo a construir segundo seus cânones e suas regras estéticas, sociais e até morais, a retórica médica o transforma em 'objeto de cuidados' desligando-o do paciente e de sua experiência pessoal. (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 11)

O capitalismo criou mecanismos para conformar o ser humano, na perspectiva de um corpo-máquina, constituindo o trabalhador como mais uma peça na engrenagem da produção capitalista. O corpo é comparado a uma máquina. Máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então mercadoria, despojada de sua sensibilidade e psiquismo, despojada, enfim, de sua humanidade. De acordo com Marx (2004, p. 68):

Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital, por outro, o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático. Por este motivo, assim como ele se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em abdômen, também se torna em progressão mais dependente de todas as oscilações no preço corrente, no emprego do capital e nos caprichos do rico.

Ao continuar a análise sobre a condição existencial do trabalhador parcial, Marx (1988, p. 271) apresenta o comentário de Adam Smith:

Depois de descrever o aparvalhamento do trabalhador parcial, Adam Smith prossegue: “A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente também a coragem de sua mente.[...] Ela destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (the labouring poor), isto é, a grande massa do povo

Esta forma fragmentada e mecanicista de conceber o corpo, foi nos influenciando ao longo da nossa formação, tendo como objetivo a uniformização dos seres, a massificação dos movimentos, a desumanização dos corpos, destituído de subjetividade, ou seja, de sensibilidade, desejo, emoção, prazer. Tem sido essa visão biológico-funcional, o sustentáculo de nossa compreensão do ser humano, por muito tempo.

O corpo objeto

Durante a maior parte da história da humanidade, o corpo foi concebido como objeto, podendo ser manipulado e esartejado, como objeto de estudo, de consumo e mercadológico. E como objeto, em suma, pode ser considerado como uma propriedade.

É assim também no discurso religioso, conforme a epístola do apóstolo Paulo à Igreja de Tessalônica: “cada um de vós saiba possuir o próprio corpo em santificação e honra” (I Tessalonicenses 4:4). Com este pensamento cristão, foi construído todo um arcabouço teórico, que subjugava a “carne” como o receptáculo da alma, passível de dominação, embora com vontades e desejos próprios, que deveriam ser controlados e combatidos.

No entanto, vem desde Platão o dualismo entre o ser pensante e a materialidade corpórea. No diálogo Alcibiades é enfático ao afirmar que o homem é uma alma que se serve de um corpo. Conceber o corpo, enquanto morada da alma no pensamento filosófico de Platão, era entendê-lo como um cárcere, onde a alma ficava aprisionada pela parte considerada menos nobre do ser humano, o corpo.

Santin (1994) esclarece que foi o dualismo platônico e neoplatônico o responsável pela definição de uma fisionomia humana, em que a essência eterna se encontrava num corpo, como castigo de um mal praticado. O corpo era então o sepulcro e, a alma, ao permanecer em contato com ele, contaminava-se com seus vícios, perdendo com isso a sua pureza.

Foucault (2002a, p. 80) trabalha com a hipótese de que foi o capitalismo quem socializou o corpo como um objeto, enquanto força de produção, força de trabalho:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.

O trabalho realizado pelo ser humano, transformado pelo modo de produção capitalista em força de trabalho, é considerado por Marx e Engels como atividade vital, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que os indivíduos vendem a um terceiro para assegurarem-se de ter os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhes é, pois, senão um meio de poder existir. O ser humano trabalha para viver, pois, para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida, uma vez que é separado e expropriado do que produz.

A alienação e a expropriação material e espiritual, produzida pela humanidade, cria no mundo uma grande massa de condenados a uma existência animalizada e alguns poucos privilegiados, que podem fruir dos benefícios da ampliação dos sentidos e do prazer estético.

Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), ou melhor,

a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior. (MARX, 2004, p. 143-144).

Temos também que, além do trabalho fabril, a mecanização e, conseqüentemente, a padronização dos movimentos corporais aparece fortemente nos movimentos desportivos. O esporte, como instituição, é constituído por padrões de movimentos e ações corporais orientados para o resultado, ou seja, o produto final é o movimento perfeito.

Esta forma de conceber o corpo, reduzido ao aspecto mecânico, é reforçada, precisamente, nos esportes que valorizam a utilização de movimentos padronizados e repetitivos. O esporte trabalha com a idéia de precisão do tempo e do espaço, assim como o trabalho autômato, exige a reprodutibilidade técnica do movimento.

A modernidade produziu um fenômeno sócio-cultural chamado “esporte”, de acordo com Bracht (2003, p. 9) *“Tão rápido e tão ‘ferozmente’ quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento”*.

O mundo dos esportes, este fenômeno multifacetado, de complexa análise e uma abordagem diferenciada, produz corpos esportivos, envoltos em diferentes intencionalidades em sua prática. O esporte cria um mundo com uma particularidade que extrapola os limites da realidade, permitindo, principalmente ao espectador, uma compensação para o mundo do trabalho. Um indicativo desta afirmação é o tratamento dispensado aos campeões e às campeãs de modalidades esportivas veiculadas pela mídia televisiva, principalmente, quando em competições mundiais. Os resultados obtidos pelos atletas, se vitoriosos, torna-os legítimos representantes nacionais; a nação vibra, chora e se alegra com as medalhas, como se estas estivessem em seu próprio peito.

Müller (apud BRACHT, 2003, p. 47) interpreta as técnicas do treinamento esportivo como forma de controle e manipulação corporal, no intuito de atingir a melhor performance:

As atividades corporais dos séculos XVIII e XIX e o esporte do século XX são apenas exemplos de uma instrumentalização do corpo humano (produção, medicina, militarismo, justiça, etc.) mais geral [...] À medida que o corpo se aproxima do total condicionamento, transformando-se assim em corpo regulado, fecha-se o acesso a experiências sensíveis. O uso instrumental do corpo bloqueia a possibilidade de percebê-lo adequadamente, promove o bloqueio do próprio corpo, que, assim, não pode ser escutado e percebido. Somente em sua função de objeto ele ainda é considerado; se ele pode funcionar de forma eficiente e com bom rendimento. O corpo torna-se surdo, isto é, ele foi calado.

O corpo esportivo está estritamente vinculado ao domínio do mercado, especialmente quando se trata do esporte de alto rendimento ou espetáculo, conforme o esquema dual apresentado por Bracht (2003, p. 16), em contraposição ao esporte enquanto atividade de lazer. Apesar das limitações conceituais implícitas, é possível considerar que estas duas vertentes possuem inter-relações, pois, os mesmos empresários e agenciadores do esporte espetáculo, buscam controlar as demais formas e espaços da prática esportiva.

É interessante mencionar a contribuição de Fraga (2000, p. 98), nesta discussão:

O corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana.

Assim, a mesma regra de vinculação aos ditames do mercado é válida para o corpo esportivo praticante do esporte enquanto atividade de lazer. Em tempos onde tudo parece disperso, volátil, tal como o capital especulativo, numa sociedade capitalista, parece inevitável que as atividades de lazer estejam necessariamente implicadas em uma relação de consumo⁴⁶. Os apelos do mercado, com o apoio do discurso médico sobre a saúde, vendem a indicação de adereços e acessórios que garantem as condições necessárias para a prática das atividades esportivas.

⁴⁶ Destaco a análise realizada por Padilha (2000) em *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*.

O corpo biocibernético

“Corpo biocibernético” é um termo cunhado por Santaella (2004, p. 98), ao designar *“o novo estatuto do corpo humano como fruto de sua crescente ramificação em variados sistemas de extensões tecnológicas até o limiar das perturbadoras previsões de sua simulação na vida artificial e de sua replicação resultante da decifração do genoma”*.

A engenharia genética e a robótica tornaram plausíveis as promessas de um corpo fisiologicamente perfeito, feitas no início do século XX pelo higienismo e a eugenia. Tais avanços tecnológicos permitem também a concretização das previsões cinematográficas analisadas em Fraga (2001, p. 62) com a *“era ciborgue, do pós-humano, da construção científico-tecnológica de um corpo que transgride as fronteiras entre o natural e o artificial, o orgânico e o não orgânico, tornando confusos os limites em que estão alicerçados esses dualismos clássicos”*.

Esta ligação entre a genética e a informática tornou possível o avanço nas pesquisas sobre o prolongamento e melhoria da qualidade de vida, mas também oportunizou o fortalecimento das tendências ligadas a um neo-eugenismo e o comércio de órgãos do corpo.

Outro fator importante desta capitalização do culto ao corpo, segundo Santaella (2004, p. 127), é a ação estruturante da mídia, por um lado, que alardeia as últimas novidades tecnológicas acerca dos cuidados com o corpo, e de outro lado, a indústria da beleza, setores que se constituem os algozes na busca do “corpo ideal”, ultrapassando todos os obstáculos e imperfeições, inclusive, amenizando as marcas do tempo.

Alguns especialistas estão prevendo que o século XXI será o século da biologia e segundo Wilson (2002:55 apud SANTAELLA, 2004, p. 96): *“suas realizações para a compreensão e o controle potencial do mundo orgânico, incluindo o corpo humano, farão a revolução eletrônica e computacional atual parecerem brincadeiras de crianças”*. No entender de Sibilía (2002, p. 142) se depender dos defensores mais entusiastas da biotecnologia, a

hibridização entre corpos humanos e dispositivos digitais, promete ultrapassar muitas fronteiras, tornando as previsões ainda mais ousadas.

E isto é confirmado por Rodney Brooks (apud SIBÍLIA, 2002, p. 142-143), diretor do Laboratório de Inteligência Artificial do Instituto Tecnológico de Massachussets – MIT, que assim o expressa:

A biotecnologia irá avançar muito depressa nos próximos anos. Nas experiências com clonagem, por exemplo, hoje o DNA é inserido em uma célula através de um choque elétrico. Parece um filme do Frankenstein! Tal é o nível de sutileza da tecnologia atual. No entanto, depurando o processo poderemos alterar o DNA com precisão e modificar as propriedades das células. Primeiro haverá uma aliança entre o material biológico e o silício, mas a geração seguinte será capaz de manipular completamente o material biológico humano. Assim, a distinção entre o que é um robô e o que é uma pessoa irá desaparecer, e começará a verdadeira fusão entre o homem e a máquina.

A partir destas questões, Santaella (2004, p. 98) apresenta um ensaio classificatório dos corpos biocibernéticos, que perpassa desde as possibilidades de manipulação estética e protética do corpo, as viagens no ciberespaço, as modernas técnicas de esquadrinhamento do corpo nos exames médicos até as experiências transgênicas e clonagem humana.

Vaz (2001, p. 59) nos alerta de que “estamos numa civilização que despreza os rastros, sobretudo se forem eles portadores de dor e sofrimento... rastros que rapidamente queremos apagar de nossos corpos” quer seja, através das cirurgias estéticas, próteses e implantes, bem como pelo uso de cosméticos e dietas alimentares, meios que se constituem recursos disponíveis para alcançar, muitas vezes, o irrealizável.

Com todas estas possibilidades sendo confrontadas, temos que a transformação ontológica do ser humano é que está em jogo. O corpo é o nosso espaço expressivo que só tem sentido na existência, um existir carregado de significados. E, ao falar sobre esta existência, Santin (1993, p. 13) mostra sua preocupação ao afirmar que “a corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a

possibilidade de transcendência. Podemos afirmar com certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem”.

3.3. O entrelaçamento das concepções de corpo historicamente constituídas e a prática pedagógica na Escola Madre Cristina

A tarefa de mergulhar no ambiente de trabalho da Escola Madre Cristina, para entender quais concepções de corpo perpassam as práticas pedagógicas da equipe docente, exigiu um percurso objetivo pela história e documentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e, principalmente, compreender os princípios filosóficos e pedagógicos, propostos por este Movimento, discutidos em suas produções bibliográficas sobre a educação.

A partir deste percurso, foi necessário, então, localizar historicamente a formação do Assentamento Roseli Nunes, bem como a trajetória da escola, intrinsecamente vinculada a este processo. Após a definição destes primeiros passos, trago alguns aspectos referentes ao Projeto Educacional do MST, que podem subsidiar as reflexões relacionadas ao processo pedagógico observado a partir dos dados empíricos coletados.

Finalmente, com o apoio da exposição apresentada, a partir da contribuição teórica de diferentes autores e autoras acerca das concepções de corpo historicamente constituídas pela humanidade, podemos realizar o entrelaçamento destas abordagens com os dados coletados, quando também buscamos levantar alguns indicadores de superação das contradições existentes, a partir dos projetos históricos, educacionais e do trabalho pedagógico realizado pelo Movimento e, particularmente, pela Escola Madre Cristina .

Desta forma, objetivamos, no presente item, apresentar os dados empíricos coletados em nosso estudo de caso, bem como trazer referências teóricas acerca das possíveis contradições existentes na prática pedagógica do projeto educacional do MST.

Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, conforme descrito anteriormente, optei pela observação direta, a análise documental e as entrevistas com a equipe docente, além das fotografias, como forma de garantir o registro visual do campo. Através destes procedimentos, pude chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, que é considerado um aspecto importante na abordagem qualitativa, pois, a partir do acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos, pude tentar apreender qual a visão de mundo, ou seja, qual o significado que atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Podemos constatar no texto a descrição de forma densa do cotidiano escolar e a prática pedagógica da equipe docente, bem como, elementos indicadores de contradições. A partir desta sucinta apresentação do percurso realizado, podemos agora partir para a caracterização e análise dos dados coletados.

Assim como para o MST, a equipe docente entende que a educação integra o processo de formação do ser humano, e se vincula a um determinado projeto político, com uma concepção de mundo. Também é vista como *“uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores”*. (MST, 1996, p. 05).

“a gente trabalha para que as pessoas compreendam que elas têm que se valorizar como pessoa e não se deixar levar pelos outros. [...] Esta valorização passa pela auto-estima, se conhecer e se posicionar como cidadão, conhecer os seus direitos e valorização do ser humano que busca a coletividade”. Maristela, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“a nossa escola tem a preocupação de formar seres, pessoas, sujeitos de sua própria história, de construir sua própria história. De trabalhar realmente a pessoa para ser um cidadão que possa enfrentar a vida como ela vier, estar preparado para isso”. Geralda, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“a escola é vista até hoje como um veículo de repasse de conteúdos, e a escola não pode ser apenas um espaço de quatro paredes, tem que ter a questão conteudista, a gente não pode fugir disso, mas tem que ser um espaço de consciência, de formação política, porque se você não educar as crianças para o mundo que está lá fora, se ela não conhecer os aspectos científicos ou sociais, ela nem vai ter condições pra discutir ou debater sobre isso, por isso a escola não pode ser um espaço de mero repasse de conteúdos, mas ela tem que ter um espaço para a formação política e ideológica, aí ela estará pronta para discutir politicamente sobre a questão social. A formação tem que ser completa, política, ideológica, científica, social, enfim...”. Flávia, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

Esta compreensão de educação fica mais evidente e compreensível na seguinte afirmação: *“O MST descobriu que os acampamentos e os assentamentos são uma Escola. Ele acredita que a participação nas mobilizações e nas lutas educa o Sem Terra”* (MST, 2000, p. 05). E neste sentido, o assentamento Roseli Nunes é uma escola, para a comunidade assentada, pois a contradição⁴⁷ inerente ao sistema capitalista, no qual está inserido, se expressa nas relações de produção. E desta forma, a escola busca resgatar a concepção de educação enquanto formação humana, demonstrando que tem sido esta a prática encontrada no MST desde sua criação, ou seja, a transformação dos desgarrados e desprovidos de terra em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história, lançando as bases para a reorganização social, com transformações mais profundas, no sentido da superação do modo de produção capitalista.

O desejo de transformação social fica explícito nos seguintes depoimentos:

“A intenção desta escola é diferente da escola tradicional. Temos o desafio pela frente de fazer acontecer o que o movimento sempre sonha”. José Miguel, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

⁴⁷ A categoria contradição, conforme Cheptulin (1982, p. 288), “[...] é a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente.” onde “Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. [...] Assim, a identidade dos contrários é um momento da contradição, que é tão necessária, quanto sua diferença.”

“uma escola específica do campo, diferenciada, levando em consideração a realidade dos educandos”. Ana Maria, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Ser um novo homem e uma nova mulher é um grande desafio. É preciso confrontar uma série de dificuldades”. Ana Luiza, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“trabalhar a pessoa como um todo, não só a cabeça, despertar na pessoa o ir além do a e i o u, aprender que a solidariedade está no nosso cotidiano”. Marlene, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

Em decorrência das falas acima transcritas, se faz importante o suporte teórico de Caldart (1997, p. 23), ao apontar que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Ao acreditar que o funcionamento da escola também forma, capacita e educa, o MST procura construir uma metodologia pedagógica onde a prioridade não é a simples troca de conteúdos e disciplinas curriculares, ao contrário, o destaque consiste no enriquecimento destes conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e na maneira em que são organizadas as relações sociais na escola, valorizando, assim, uma mudança não apenas do conteúdo, mas também da forma da escola funcionar, de modo a qualificar o processo educativo.

Outro aspecto de igual importância que se destaca, não só na bibliografia produzida pelo setor nacional de educação, mas, sobretudo, nas falas registradas nas entrevistas com a equipe docente da Escola Madre Cristina, é o papel da escola, onde:

Uma Escola do MST tem a tarefa de resgatar o amor ao trabalho e a pertença do educando e da comunidade Sem Terra à classe trabalhadora, porque é ela que transforma a natureza com a sua sabedoria e seu esforço físico. A escola pode ajudar a despertar a pertença a uma

organização, o MST, e o respeito aos seus símbolos; fazer aflorar o amor ao MST, a ser Sem Terra, a pertencer à terra, a ser parte da terra. Uma Escola do MST é capaz de destacar o valor de ser Sem Terrinha, herdeiros da identidade Sem Terra. Será um dos espaços onde se resgata a memória de eventos importantes para a classe trabalhadora e revela os seus grandes lutadores e lutadoras. (MST, 1999, p. 23)

Este sentimento de pertença pode ser observado no cotidiano da escola, a equipe procura consolidar uma ação educativa característica do Movimento, através de atividades pedagógicas voltadas para o campo, conforme os seguintes depoimentos:

“Aqui na escola se trabalha com outras metodologias que levam em consideração a vida dos educandos, seus problemas, valorizando o que ele traz de casa”. Marinalva, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“a valorização do ser humano, o respeito, fazer com que o ser humano se sinta gente, que ele se sinta capaz de desenvolver coisas lindas, que ele tem essa capacidade”. Ana Luíza, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Temos ainda resquícios de uma sociedade tradicional, onde a escola, o professor é o mestre que sabia tudo e o aluno era educado para ouvir tudo e não questionar. O MST em si, ele discute bastante a metodologia que você trabalha em sala de aula. Procuramos trabalhar com metodologias diferenciadas e com os professores que vem de fora, conversamos com eles e procuramos ajudar. Com uma relação bem íntima entre educador e educando e respeitar os limites de cada um”. Flávia, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

No que se refere à gestão escolar, a proposta da Escola Madre Cristina é a garantia dos princípios organizativos do Movimento, visando a solidificação dos princípios pedagógicos da gestão democrática, da auto-organização dos estudantes, dos coletivos pedagógicos e da participação da comunidade assentada, através de um Conselho Deliberativo Escolar, bem como do MST, no cotidiano da vida escolar. Desta forma, a estrutura orgânica da escola teria como principais sujeitos: os/as educandos/as, as/os educadoras/es, a comunidade assentada e os representantes das instâncias deliberativas do Movimento.

No entanto, este princípio organizativo, de gestão democrática, exercida através da constituição oficial de um conselho deliberativo escolar, ainda não é uma realidade na Escola

Madre Cristina. Contudo, ressalto que os depoimentos confirmam que na prática, as deliberações acontecem no âmbito do coletivo, com a participação efetiva dos pais:

“A maioria dos pais participam e vão até a escola. Contribuem financeiramente e com trabalho coletivo nos mutirões”. Maristela, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Os pais e mães são bem mais compromissados com as escolas, bem mais do que lá fora. Há uma participação maior dos pais”. Dagmar, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Até o ano passado, tivemos várias preocupações porque os pais não se interessavam muito pela escola, mas este ano já é diferente. Muitos pais comparecem às reuniões da escola, tem uma preocupação maior por parte dos pais”. Geralda, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Eu vejo uma grande participação dos pais, o ano passado nós seguramos a escola com a ajuda dos pais. Se não fossem por eles, nós não teríamos essa escola aqui hoje”. Marinalva, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

Entretanto, existem opiniões divergentes entre a equipe docente em relação à participação dos pais, alguns docentes consideram a existência de um certo distanciamento entre as famílias dos estudantes e a escola:

“A participação dos pais é tímida, mas com esse processo de coletividade, um chamamento pode chamar a atenção dos pais à responsabilidade”. José Miguel, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Penso que a participação ainda é muito restrita, não é um acompanhamento direto do processo pedagógico do educando. Os pais só comparecem quando são convidados a vir até a escola”. Ana Luiza, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Avalio que é pequena a participação dos pais, nem sempre vem nas reuniões”. Marlene, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Não considero a participação efetiva dos pais, penso que deveria ter um interesse maior”. Rozenilda, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Até hoje, a participação dos pais tem sido vista como a vinda dos pais para pegar a nota dos filhos, assinar o boletim, ouvir reclamações e cobranças, e que para nós não é bem isso, porque a participação deve ser integrada, totalmente inseridos na escola, participando da aprovação de projetos e tudo o mais que está diretamente relacionada com a vida do seu filho na escola. Um dos caminhos para a maior inserção dos pais é o conselho de pais e professores”. Flávia, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

O Projeto Político Pedagógico – PPP tem sido pautado para as próximas reuniões pedagógicas da escola, pois até o momento atual a prioridade consistia na luta pela manutenção da escola no assentamento e, conseqüente construção do novo prédio. Com a inauguração do prédio, no início de 2004, e a recente estadualização, a escola tem agora a responsabilidade de organizar a documentação necessária para o processo de autorização de funcionamento da mesma.

Até o momento, não existe a formalização do PPP aprovado pela comunidade, isso, no entanto, não se torna um empecilho para a equipe pedagógica desenvolver suas atividades de acordo com as orientações e diretrizes pedagógicas, discutidas nos coletivos de educação do Movimento, pois há uma deliberação coletiva nesse sentido.

Em relação aos estudantes, ainda são incipientes as ações que demonstram a efetivação de uma organização coletiva. A proposta discutida pelo Setor de Educação do MST, prioriza uma estrutura organizacional da escola, em que os educandos sejam desafiados à auto-organização, de maneira autônoma, com tempos e espaços próprios para se organizarem em coletivos, no intuito de analisar e discutir questões pertinentes à vida estudantil, para elaboração de propostas e discussão de encaminhamentos, no âmbito administrativo, pedagógico e político, visando a sua participação como sujeitos da gestão democrática e do processo educativo da escola como um todo. Neste contexto, a auto-organização estudantil torna-se um espaço de aprendizado destas práticas na construção do sujeito, de modo a extrapolar os limites da educação formal, mesmo com o acompanhamento de docentes no processo.

O incentivo à auto-organização pôde ser constatado a partir das observações realizadas em sala de aula quando, em diversos momentos, a partir de atividades propostas pela

educadora, acontecia a reformulação da atividade pelos próprios alunos, através da discussão e sistematização das novas propostas.

As iniciativas coletivas, percebidas neste processo de auto-organização, se referem à publicação semanal do jornal estudantil, e o compromisso de organizar o mural, localizado no pátio interno, com a publicação de informes e trabalhos estudantis, atividades estas que a cada semana ficam sob a responsabilidade de uma das turmas da escola.

Cabe aqui registrar que, quanto à compreensão de educando que se constitui na escola do Movimento, evidencia-se que:

[...] são crianças, adolescentes e ou jovens (com sua temporalidade própria), são do campo (com saberes próprios) e são do MST (herdeiros de identidade Sem Terra em formação). Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, ... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto, em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos. (MST, 1999, p. 11).

A partir destas reflexões acerca da compreensão de educação, percebemos que ela não é tratada de maneira isolada de uma prática de militância pela transformação social, com vistas à formação de uma sociedade efetivamente humana e social⁴⁸, como se evidencia nos princípios apontados pela pedagogia do Movimento⁴⁹. Desde já, evidenciamos que a educação é uma particularidade de um projeto mais amplo, pois o Movimento considera que sua escola:

⁴⁸ Ao fazer a crítica a Feuerbach, na décima tese, Marx (2002, p. 110) indica: “O ponto de vista do materialismo velho é a sociedade civil, o ponto de vista do novo é a sociedade humana ou a humanidade social”.

⁴⁹ Ver especialmente o Caderno de Educação nº 8, *Princípios da educação no MST*.

[...] é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. [...] É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, com sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos. (MST, 1999, p. 11)

Hoje, a identidade de ser Sem Terra é indicada como algo que simboliza bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou que luta por ela. Ao decidir fazer parte da luta pela terra e pela reforma agrária, o sem-terra opta por sair do isolamento gerado pela exclusão social, e passa a integrar uma coletividade, ou seja, o Movimento. O Sem Terra tornou-se:

uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de coletivo: somos Sem Terra do MST! [...] Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual. (MST, 1999, p. 05)

Ao entrar na escola, com a intenção de realizar as necessárias aproximações, para conhecer quais as concepções de corpo eram partilhadas pelas educadoras e pelos educadores da escola Madre Cristina, apresentei ao coletivo a metodologia de trabalho bem como, o roteiro para a entrevista, com perguntas abertas, como um dos instrumentos de coleta de dados.

No decorrer das semanas em que permaneci no assentamento, registrei no diário de campo a síntese das conversas informais mantidas individualmente com a equipe docente. Estas informações e os depoimentos obtidos durante as entrevistas revelam que são restritas as condições para a discussão sobre as concepções de corpo, pois há uma certa esquivança por parte

da equipe docente, motivada em meu entender, pelo receio de não conseguir explicitar um posicionamento, devido a não reflexão anterior sobre o tema.

Uma consideração que julgo pertinente, apesar de não ser o foco deste trabalho discutir a prática pedagógica específica da educação física, é o fato de que a Escola Madre Cristina não possui em seu quadro funcional, docente habilitado em educação física. De acordo com alguns depoimentos, a presença deste profissional, poderia ser um diferencial nas discussões relativas a esta temática. Esta situação é decorrente, segundo a coordenadora administrativa, de questões burocráticas referentes ao processo de atribuição de aulas e lotação dos profissionais.

Com relação às concepções de corpo, temos indícios demarcando, nitidamente, a predominância das categorias apresentadas anteriormente, caracterizando um entendimento cuja fragmentação do corpo é notória. Isto pode ser verificado nos seguintes comentários:

“o corpo é um todo. Em seus aspectos físico e intelectual... o ser humano é importante no todo, precisa de todas as partes para que ele desenvolva todas as suas habilidades”. Dagmar, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“penso que o corpo tem que ser mais trabalhado aqui. O exercício físico é uma forma de descansar a mente”. Ana Maria, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“na formação integral entram todos os aspectos, a questão psicológica, emocional, intelectual, física e a relação social da família”. José Miguel, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

De acordo com Siebert (1994, p. 190), *“como sujeito, o corpo é corpo social, político, ideológico, histórico. Incorpora o universo discursivo do mundo. Sendo assim, a expressividade corporal pode adquirir diferentes significados que vão estruturar o mundo e a cultura”*. É desta forma que analiso a percepção explicitada nos depoimentos obtidos; há uma uniformidade metódica nas informações conceituais, transparecendo um universo discursivo pré-estabelecido no senso comum. Também podemos verificar uma forte vinculação ao discurso médico, o que pode ser observado nas seguintes manifestações:

“o corpo em si, é a base. Para eu conseguir trabalhar no dia-a-dia eu preciso estar bem de saúde, estar de pé. A partir dessa matéria é que a gente vai construir valores. A partir desse corpo é que a gente vai conseguir transformar o ser humano”. Marlene, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“se a gente não cuidar do corpo, quem é que vai cuidar? Percebo que este é um aspecto muito importante, é um lado que não discutimos. Nos faltam recursos e conhecimentos”. Osmar, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“nunca pensei na perspectiva do corpo, mas acho que um corpo bem feito, é aquele com boa saúde”. Rozenilda, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

Os Princípios Filosóficos da Educação no MST explicitam o direcionamento da *“educação para a transformação social”*. Nesse sentido, o trabalho pedagógico amparado nas concepções sistematizadas pelo Movimento não apenas procura projetar relações sociais diferenciadas em relação ao modo capitalista de produção, no que tange ao trabalho, como procura valorizar a formação *omnilateral* através de valores humanistas e socialistas.

E é nesta perspectiva que a crítica se faz pertinente, tendo em vista que os documentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, relativos à educação, têm uma abordagem genérica sobre a formação *“integral”* do ser humano, enfatizando *“a busca da formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites”* (MST/CE nº 8, 1996, p. 9), sem, no entanto, mencionar a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o corpo. A alusão que se tem sobre a necessidade de atividades entendidas no campo da cultura corporal ou cultura de movimento está inscrita no tempo de esporte/lazer, com destinação deste tempo *“para as práticas esportivas e jogos coletivos que desenvolvam valores tais como a cooperação e a socialização. Espaço que pode abarcar a disciplina de educação física”* (MST/CE nº 9, 1999, p. 25-26).

A pouca visibilidade desta temática na produção bibliográfica do Movimento se reflete na postura adotada pelos docentes entrevistados, conforme os relatos a seguir:

“o corpo não é separado do indivíduo que queremos formar, como um boneco de barro, não é isso, mas o corpo não tem como separar dessa pessoa que estamos lutando para formar. Infelizmente, não são todas as pessoas que tem essa preocupação com o ser humano, e esquecem de pensar nesse conjunto, de formar essa pessoa no todo, para ajudar a compreender o mundo de forma diferente”. Geralda, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“viver enquanto pessoa e não como um objeto, porque as vezes a gente transforma o corpo da gente em objeto para carregar propaganda, eu tenho cuidado muito disto, eu não visto camiseta com qualquer tipo de frase ou desenho, porque eu não quero que meu corpo seja um objeto para fazer propaganda para qualquer empresa”. Maristela, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“o corpo entra como um fator primordial quando se fala em formação omnilateral, pois quando você tem medo ou fica acanhada, o corpo se retrai”. Flávia, 18/05/04, assentamento Roseli Nunes.

“Não há discussão na escola sobre esta temática, mas há uma intencionalidade, pois há necessidade, tendo em vista o desejo de algumas meninas formarem um grupo de danças na escola, e estavam ensaiando com as coreografias do grupo Rouge, danças que discriminam a própria mulher”. Maristela, 17/05/04, assentamento Roseli Nunes.

A partir destes depoimentos, podemos efetuar dois principais destaques. O primeiro deles explicita o reflexo de uma formação cartesiana, característica de uma “*educação bancária*”, segundo Paulo Freire. O segundo aspecto a ser ressaltado a partir dos depoimentos refere-se à compreensão apresentada pelos docentes entrevistados, que pode caracterizar uma relação polarizada com a questão. Evidenciamos, entretanto, que a visão dualista de corpo é profundamente reforçada, fragmentando o existir humano, trazendo conseqüências para todas as áreas do conhecimento. Percebemos também, a partir das leituras preliminares e das observações no cotidiano escolar, que, apesar dos esforços empregados na busca do auto-conhecimento e de uma formação integral, não é perceptível o rompimento de uma visão reducionista sobre o corpo.

Essa dicotomia consolidada na cultura ocidental, desde a Antigüidade clássica, principalmente com Platão, reforçada na Idade Média pelos princípios do cristianismo, e radicalizada na modernidade com Descartes, trouxe sérias conseqüências para a educação, ao extremo de encarar o ser humano no processo educacional, como se os/as alunos/as fossem um

“ser pensante” com um acessório chamado “corpo” , como possibilidade de locomover-se e concretizar ações. Neste sentido, é pertinente a manifestação de Santin (1996, p. 97) para quem

a afirmação de que a corporeidade caracteriza o especificamente humano da existência do homem, não significa que se reduz ao corpo individual [...] a idéia de corporeidade implica uma vinculação não só com outros corpos, mas também com o mundo.

Conseqüentemente, compreender o ser humano na sua unidade existencial significa compreendê-lo com uma subjetividade enraizada no corpóreo, aberta ao mundo. Lançar novos olhares em relação à forma como concebemos até então às questões que envolvem o corpo, é um grande desafio neste milênio, para que o existir no mundo via corpo, possa tornar-se uma realidade plena e humana.

CAPÍTULO IV - FINALIZANDO... PARA DESCORTINAR UM NOVO COMEÇO

“Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”.

Paulo Freire

Deparo-me com a barreira do tempo, chego no momento de finalizar o texto, com a nítida impressão que de agora em diante, começa realmente o trabalho. Com isto, quero dizer que não é possível concluir este trabalho neste instante. Tenho assim, este estudo preliminar, que permite a apresentação de alguns indicativos de conclusão, que não necessariamente representam nem a totalidade desta e nem a realidade das demais escolas dos assentamentos do MST, pois se caracteriza como um estudo de caso.

No período de leituras e busca de leituras que pudessem garantir a qualidade de uma dissertação, na mesma medida de exigência que tenho para tudo na vida, ocorreu-me o óbvio! A necessidade de buscar nos clássicos o conhecimento e o embasamento necessário, sobre questões básicas, entretanto, fundamentais para o processo de formação do ser humano e das concepções de corpo constituídas historicamente pela humanidade, as quais eu pretendia abordar e discutir neste trabalho.

Certamente foi a cultura grega clássica, berço dos grandes filósofos da humanidade, quem nos legou, principalmente com Platão, e muitos séculos mais tarde, na modernidade com Descartes, a visão dualista do ser humano, conforme análise realizada no capítulo anterior. Esta constatação contribuiu para retomar a leitura de “A República” de Platão. E também, porque nesta obra, com grande maestria, foi construída, hipoteticamente, uma cidade, que se pretendia ideal, perfeita e acima de tudo, justa! O texto de Platão, aborda desde as questões elementares do cotidiano e necessidades humanas até os princípios para a educação dos homens, mas também e principalmente, discute o método para se constituir esta cidade.

E se temos aqui um movimento social, de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra, que se propõem a construir um novo país, com uma nova sociedade baseada em uma outra ordem social, assemelhando-se aos desejos platônicos, não teremos nós também que analisar precisamente, com minúcia e determinação cada elemento desta nova constituição? Abarcando neste processo, não só a reforma agrária, em seus aspectos político-econômicos, históricos e geográficos; os modos de produção e suas novas tecnologias; a cultura e a educação, entre outros elementos que implicam em transformações sociais?

Caracterizando este processo vital na formação integral do ser humano, de forma coletiva, dentro de um contexto histórico e social, considero a este respeito, a reflexão desenvolvida por Marx (1983, p. 24), que:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

Ao confrontar os princípios difundidos pelo Movimento Sem Terra, com os dados empíricos, constatamos contradições relacionadas ao projeto histórico defendido pelo

Movimento, como sua principal bandeira de luta, na construção de relações sociais que visam o socialismo. A realidade demonstra que existem problemas quanto à aceitação de mudanças no modo de produção, tendo em vista a produção individualizada nos lotes. Com raras exceções, vislumbramos iniciativas entre algumas famílias, do assentamento Roseli Nunes, que estão se organizando para o trabalho cooperativo, com a hortifruticultura orgânica.

No entanto, as relações de produção vinculam-se, necessariamente, às relações de comércio, estabelecidas dentro do sistema capitalista, vigente atualmente. Não estamos tratando de uma república platônica, hipotética, e sim, da realidade concreta, onde as relações cotidianas se dão no embate das forças político-econômicas e sociais.

Em decorrência de limitações de ordens diversas, não tive a pretensão, e nem condições, de realizar a análise de todos os aspectos envolvidos neste processo de transformação da sociedade, restringindo esta investigação a uma abordagem específica, no contexto do projeto político e pedagógico, proposto pelo MST.

Desta forma, pretendi neste trabalho, a partir das reflexões explicitadas nos capítulos anteriores, identificar, compreender e interpretar as concepções de corpo das/os educadoras/es da Escola Madre Cristina, do assentamento Roseli Nunes, no processo de formação integral do ser humano, que é um dos princípios basilares da educação proposta pelo Movimento.

A Educação do Campo, pensada e discutida pelos Movimentos Sociais do Campo⁵⁰, aponta para outras dimensões da formação humana, que extrapolam as atividades mecânicas da aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas. Educar, nesta perspectiva, significa não apenas alfabetizar nas letras e números; mas além de ler o mundo e ler as palavras e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita, significa também formar militantes das causas coletivas, pessoas solidárias, que tenham por princípio de vida, a justiça social. Uma educação que tenha como base a realidade imediata do campo, mas não restrita a ele. Estes são alguns dos desafios que se apresentam aos educadores e educadoras da reforma agrária.

Os princípios filosóficos para a educação, propostos pelo Movimento, podem ser, sinteticamente, caracterizados como perspectiva de transformação social, educação voltada para

⁵⁰ Ver bibliografia sobre a conferência nacional de educação, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, temática desenvolvida no primeiro capítulo desta dissertação.

as várias dimensões da pessoa humana, em processo permanente de formação, aberta para o mundo e tendo como eixo o trabalho e a cooperação, cuja experiência pedagógica esteja alicerçada em uma prática política, que perpassa uma prática comunitária, coletiva, na busca da melhoria da qualidade de vida no campo e com a possibilidade de uma educação representativa para os povos do campo.

Partindo das informações obtidas, através das observações diretas e das entrevistas, foi possível perceber níveis diferenciados de engajamento das educadoras e dos educadores ao Movimento, na forma como discorrem sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do MST e, em consequência, há uma diferenciação no grau de envolvimento e participação das discussões referentes aos problemas da escola e do assentamento.

A análise dos dados obtidos em campo, referentes à prática docente, quando relacionados com os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo Movimento, têm indicado contradições de fundo, no que diz respeito ao discurso proferido e as relações sociais materializadas na prática pedagógica da escola, especificamente quanto ao seu projeto educacional e ao trabalho pedagógico. Tais contradições evidenciam uma educação bancária e transmissiva, que se efetiva por uma prática reprodutivista dos conteúdos estabelecidos nas diretrizes educacionais, sinalizando uma fragmentação entre a teoria e prática.

No entanto, cabe ressaltar que, na Escola Madre Cristina, o interesse demonstrado na busca de condições para a formação continuada e a definição de espaços temporais para a discussão da prática pedagógica, por parte da equipe docente, pode se caracterizar como um avanço, na perspectiva da transformação desta mesma prática, a partir da ação coletiva destes sujeitos. São ações embrionárias, neste momento, com um caráter introdutório de capacitação e estudo permanente, mas que segundo Paulo Freire (in: Caldart e Kolling, 2001, p. 33) “é um trabalho paciente, desafiador, persistente”, e no meu entender, necessário, para realização da crítica à prática educacional existente.

Os desejos expressos nos depoimentos das pessoas que não possuem o curso universitário, de ir à Universidade, para estudar e “*tirar o curso superior*”, estão diretamente ligados ao desejo da qualificação com o “diploma”, e conquistar melhores condições para a discussão e materialização de um projeto educacional, baseado no trabalho pedagógico que tem

como eixo: a unidade teoria-prática, a prática pedagógica crítica e transformadora, bem como possibilitar a objetivação do conhecimento, no intuito de discutir com maior propriedade, as escolhas dos conteúdos escolares e metodologias apropriadas, para o desenvolvimento de suas atividades na escola.

Nesta perspectiva, constatei, através das observações registradas no diário de campo, a existência de iniciativas diferenciadas, enriquecidas com as vivências de cada um, desde as manifestações sobre as primeiras ocupações de terra até a instalação no assentamento; as dificuldades enfrentadas nesta trajetória são abordadas de modo diferenciado, detalhando situações e acontecimentos similares, no entanto, a maneira como são absorvidas são peculiares a cada sujeito.

Também são significativas as trocas entre educador/a e educandos/as, evidenciando uma superação do individualismo exacerbado, característica primordial do capitalismo. Há um convívio solidário, que pode ser nitidamente percebido, na seguinte avaliação expressa por uma educadora:

“Não sou integrante do MST, posso dizer que sou uma simpatizante, mas não conheço praticamente nada do Movimento, sobre a filosofia, os princípios, só sei o que ouvia na televisão [...] Fui convidada para conhecer a escola, mas o pessoal de fora tem uma impressão diferente, disseram que o pessoal do MST é terrível, eles são muito agressivos, pois o pessoal de fora só vê o Movimento em protestos. Desde a recepção aqui na escola até agora, percebi que não é nada do que as pessoas pensam lá fora, encontrei muito mais humanismo aqui do que lá fora. Aqui as pessoas são bem humanistas”. Dagmar, 17/05/04 – assentamento Roseli Nunes.

Outro elemento que demarca a especificidade das experiências de vida, destas famílias que vivem no assentamento, está ligado a uma narrativa que ouvi de uma educadora, logo que iniciaram as atividades na escola. Em comemorações festivas, utilizaram fogos de artifício, e algumas crianças se sobressaltaram, em decorrência da nítida lembrança dos tempos de acampamento, quando eram acordados com os tiros, ora dos jagunços, ora de policiais cumprindo ordem de despejo.

A partir destas constatações, é fundamental refletir sobre alguns elementos que conformam aquele cotidiano escolar. Por se tratar de uma escola do campo, há um certo isolamento geográfico e social, em relação às demais escolas e também entre as residências, tanto dos educadores e educadoras, bem como dos educandos.

Estas distâncias se traduzem em dificuldades de locomoção, inclusive nos horários e rotas estipulados para o transporte escolar. O deslocamento entre a residência até a escola, com o ônibus escolar, corresponde a uma aventura dramática, principalmente, em tempos de chuva e frio, situação atípica vivenciada no período em que estive no assentamento.

Os veículos cedidos pela prefeitura municipal, encontram-se em péssimas condições, sem vidros em várias janelas, por onde entravam o vento e a chuva gelada, situação agravada nos dias de chuva intensa, pois os carros não podiam trafegar até o final da rota definida, com risco de entrar e permanecer nos atoleiros que se formavam, devido a falta de estrutura das estradas, obrigando os estudantes e professores, que dependem deste transporte, a percorrerem vários quilômetros à pé, até chegar ao ponto de ônibus mais próximo.

As dificuldades de acesso aos meios de comunicação, quando não restritos à rádio comunitária do assentamento; pequeno acervo bibliográfico; modesta infra-estrutura física, sem outros espaços disponíveis para as atividades pedagógicas, além de poucas salas de aula; a falta de estrutura da escola em relação aos recursos didáticos, tais como: computadores, televisão, vídeo-cassete, retroprojetores, projetor de slides, e todos os demais equipamentos eletroeletrônicos que viabilizariam melhores condições para o trabalho pedagógico.

Esta situação de precariedade acontece dentre outros fatores, além daqueles ligados aos poucos recursos financeiros estatais destinados à educação, neste caso específico, à falta da rede elétrica rural, na totalidade do assentamento, questão diretamente ligada às políticas públicas responsáveis pela estruturação dos assentamentos da reforma agrária.

Assim, as experiências desta equipe estão diretamente relacionadas à realidade concreta dos/as educandos/as e ao contexto geral do assentamento, complexo e repleto de contradições. E são estas contradições que aparecem no cotidiano escolar. Pois o ser humano é, fundamentalmente, um sujeito histórico-social, influenciado pelas determinações histórico-

culturais, com capacidade para transformar esta mesma realidade. E são nestas relações sociais que estas educadoras e estes educadores constroem suas identidades profissionais, conscientes de suas deficiências, de formação e de recursos, mas convictos da função social que exercem.

Com esta perspectiva, a educação efetiva-se como um fenômeno social que reflete, os problemas sociais e as suas limitações, num contexto histórico determinado, tendo como papel fundamental, a formação integral do ser humano, capaz de repensar a sua prática e contribuir no processo de transformação da realidade.

Na confluência destas reflexões sobre a prática pedagógica, a partir da leitura e compreensão dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo Movimento para as escolas dos assentamentos, a crítica se faz pertinente, tendo em vista a inexistência de uma reflexão sobre o corpo, enquanto dimensão do ser humano. Os documentos relativos à educação têm uma abordagem genérica sobre a formação “*integral*” do ser humano, destacando a necessidade da “*formação em todas as dimensões*”, sem, no entanto, aprofundar a reflexão sobre quais são estas dimensões. A pouca visibilidade desta temática na produção bibliográfica do Movimento, se reflete no discurso e na postura adotada pelos docentes entrevistados.

Fundamentada na observação e, conseqüente análise dos dados empíricos, é possível depreender que acerca das concepções de corpo, há o predomínio de uma visão empírica, e o corpo é entendido numa perspectiva mecânica e biologicista, característica do dualismo cartesiano, que revela uma conotação fragmentada, manipulável e utilitarista do corpo, como um instrumento. Esta concepção, do corpo fragmentado, está fortemente vinculada ao discurso médico, que também é marcante nos depoimentos.

Neste sentido, ao abordar esta concepção dualista do corpo, Merleau-Ponty (1994, p. 131) esclarece que o ser humano é uma unidade que compreende ao mesmo tempo corpo e alma, constituindo tensão dialética entre interioridade e exterioridade, entre sujeito e objeto. Essa compreensão da totalidade humana pressupõe movimento, que é a expressão da própria vida e do tecido histórico que constitui o corpo como “*unidade que se realiza a cada instante no movimento da existência*”.

Ocorre, ainda, uma miscelânea entre a visão dualista e a concepção que considera o corpo em sua realidade sócio-cultural, principalmente nas educadoras que, *a priori*, tiveram acesso aos discursos sócio-pedagógicos decorrentes do aprimoramento acadêmico em curso específico de formação docente.

De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 25) “*na verdade, o corpo sempre foi o reflexo de pressões e de transformações múltiplas fundadas nos valores e crenças promulgadas pela sociedade*”, e se levarmos em consideração a afirmação desta mesma autora (p. 26), de que “[...] *a coerção se revela constante e atenta a codificar os gestos mais infinitesimais, a fim de afastar-nos da realidade material do corpo*”, temos que a escola tem sido em grande medida um dos espaços com a responsabilidade pelo enquadramento dos corpos, dentro dos padrões estipulados pela sociedade, e por outro lado, a escola também é um lugar de lutas e de conflitos, onde os embates de projetos antagônicos acontecem.

Portanto, uma escola que tem um projeto político-pedagógico vinculado a um projeto de transformação social, precisa ter o compromisso de questionar se existem possibilidades de superar as concepções de corpo historicamente construídas e consolidadas, reforçadas em diversas áreas do conhecimento, e que objetivam a criação de estereótipos de seres humanos.

A alienação e a expropriação material e espiritual produzida pela humanidade, segundo Marx (2004), cria no mundo uma grande massa de condenados a uma existência animalizada e alguns poucos privilegiados, que podem fruir dos benefícios da ampliação dos sentidos e do prazer estético.

A partir destas ponderações, é importante considerar que “*o corpo vive, pensa, sonha, trabalha e brinca. Ele não é o simples objeto, circunscrito aos limites inteligíveis, impostos pelo modelo epistemológico do enfrentamento entre o sujeito e o objeto*” (SANTIN, 1994, p. 86) e desta forma, torna-se condição fundamental para uma prática pedagógica que vislumbre a formação de sujeitos históricos, capazes de refletir suas ações na realidade concreta e dinâmica, uma compreensão omnilateral do ser humano, na qual o corpo não esteja limitado à dimensão fisiológica e mecânica, e sim, articulado em sua dimensão sócio-cultural e política.

Atrevo-me a pensar que esta reflexão é fundamentalmente importante para a compreensão do ser humano, no processo de transformação da sociedade, pois conforme Sant'Anna (2000, p. 57):

Nada mais, enfim, do que a surrada ambição de atrelar a valorização do corpo individual àquela do corpo do mundo; ambição ou vontade de nunca esquecer o quanto a descoberta do corpo é uma história sem fim, principalmente porque cada corpo – por menor que seja, por mais insignificante que pareça – pode ser um elo fundamental entre corpos; e, ainda, porque cada corpo, na finitude de sua existência, expressa o infinito processo vital. Por isso o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida.

Santin (2001, p. 57) questiona se o caminho para realizar um estudo que resgata a história do corpo se dá através do viés da religião, da mitologia e da arte, ou

[...] se o corpo da religião, da mitologia ou da arte nos revelam a história do corpo, ou apenas a história dos corpos construídos pelos saberes e fazeres destas três instâncias da vida humana. Uma coisa, certamente, pareceu-me clara, a religião, a mitologia e a arte libertam o corpo dos grilhões da cientificidade [...] poderemos ouvir outras histórias do corpo, talvez, capazes de nos mostrar a história vivida pelo corpo.

Talvez, como escreve Soares ao prefaciar a obra de Ana Márcia Silva (2001) “*pensar o corpo, deter-se sobre ele, elaborando uma crítica contundente aos modos com os quais ele vem sendo concebido e tratado, devolvê-lo à história, possa nos ajudar a pensar não só na espécie humana, mas na própria sobrevivência do planeta*”.

Para tanto, é preciso ter clareza de quais são os elementos e as possibilidades de superação dos mesmos. E neste sentido, espero ter contribuído com a realização do presente trabalho, a partir do levantamento de indicadores das contradições existentes na prática pedagógica do MST, em busca da superação das mesmas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli & LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social no campo*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

AVELAR, Lúcia Mercês de. Mudanças Estruturais, Crise Política e Eleições. São Paulo em Perspectiva: *Revista SEADE*, 8 (2): abril-junho, 1994.

BENJAMIN, César (org.) *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pra mim foi uma escola... O princípio educativo do trabalho cooperativo*. 2ª ed. Passo Fundo/RS: UPF, 2002.

BOSCHI, Renato Raul. *A Arte da Associação Política de Base e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vértice, 1987.

BOTTOMORE, Tom et al. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2ª ed. Ijuí/RS: UNIJUI, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 26ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. *Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette e KOLLING, Edgar Jorge (Org.). *Paulo Freire: um educador do povo*. 2ª ed. Veranópolis/RS: ITERRA, 2001.

CAMACHO, Daniel. Movimentos sociais: algumas discussões conceituais. In: SCHERER-WARREN, Ilse. & KRISCHKE, Paulo (org.) *Uma Revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil*. São Paulo: Difel, 1979.

CARVALHO, Horacio Martins de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. São Paulo: Texto, 2004.

CARVALHO, Yara Maria de. Corpo e história: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. In: Soares, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papyrus, 1988.

- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 4ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1999.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método – Regras para a direção do Espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil: 1930-1960*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- EVANGELISTA, J. E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2ª ed, São Paulo, Cortez, 1997.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini-dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 13ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002b.
- FRAGA, Alex Branco. *Anatomias emergentes e o Bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI*. In: Soares, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4ª reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONG's e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997a.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997b.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, agir. Corporeidade e educação*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária na década de 90*. 4ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

HOBSBAWM, Eric. *Os trabalhadores. Estudo sobre a história do operariado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBSBAWM, Eric e RUDÉ, George. *Capitão Swing. A expansão capitalista e as revoltas rurais na Inglaterra do início do século XIX*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

HOBSBAWM, Eric. *Mundos do trabalho. Novos estudos sobre história operária*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX*. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. *A sociologia e o mundo moderno*. São Paulo: EDUC, 1988a.

IANNI, Octávio. *Dialética e capitalismo*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988b.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba/SP: Unimep, 1992.
- KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete (orgs). *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 4.
- KOLLING, Edgar Jorge, NÉRY, Irmão e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 1.
- KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí/RS: UNIJUI, 1991.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí/RS: UNIJUI, 1994
- LOVISOLO, Hugo. *Estética, esporte e educação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1963.
- MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARTINS, José de Souza. *A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República"*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.
- MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite : emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARTINS, José de Souza. *A Reforma Agrária: o Impossível Diálogo*. São Paulo: Editora da USP, 2000.
- MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo, Nova Cultural, vol. I, 1988.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã 1º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. Corps et parole: la douleur entre soins et connaissance. CNRS – Paris. Anais do Symposium Wisdon of the Body. Ottawa/Canadá, 2000. Consulta feita em 20/11/2004. www.collegedominicain.com/profs/gcsepregi/congres/pdf/parisoli.pdf

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Pensar o corpo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MATTOSO, Jorge. *O Brasil desempregado*. 2ª ed. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos Movimentos Sociais no Campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1987.

MEDINA, João P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. 8ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1989.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MOREIRA, Wagner Wey. (org.) *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 1992.

MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação nº 18*. 3ª ed. São Paulo: MST, 1999.

MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. *Coleção Fazendo Escola nº 1*. São Paulo: MST, 1998.

MST. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. *Coleção Fazendo Escola nº 3*. São Paulo: MST, 2000.

MST. Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST. *Cadernos do ITERRA nº 8*. Veranópolis/RS: ITERRA, 2003.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação, nº 8*. Porto Alegre: MST, 2001.

MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação nº 8*. São Paulo: MST, 1996.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação nº 9*. 3ª ed. Veranópolis/RS: ITERRA, 2002.

ÖFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997a.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1997b.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.) *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas/SP: Alínea, 2000.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. 4ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

PICCOLO, Vilma Leni N.(org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas/SP: Unicamp, 1993.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PLATÃO. *Lísis*. Introdução, versão e notas de Francisco de Oliveira. Brasília: Ed. UnB. 1995.

RUDÉ, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SADER, Emir. *O mundo depois da queda*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49-58.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1987.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. (org.) *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP: Papyrus, 1992.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: outros caminhos*. 2ª ed. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1993.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1995.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. *Movimento*, ano VII, n. 15, p. 57 – 73, 2001/2.

SANTO AGOSTINHO. *As Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKE, Paulo (org.). *Uma Revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SENNET, R. *A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: RECORD, 1999.

SIBILIA, Paula. *O Homem Pós-Orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SINGER, Paul. *A formação da classe operária*. 3ª ed. Campinas/SP: Atual, 1986.

SILVA, Ana Márcia. A razão e o corpo do mundo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v.21,n.1, set/1999.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas/SP: Autores Associados; Florianópolis: Ed.UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia (Org). *Corpo e história*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

STÉDILE, João Pedro e GÖRGEN, Frei Sérgio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.

STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária na década de 90*. 4ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

TAFFAREL, Celi N. Z. A prática pedagógica da educação física no meio rural: Indicadores para um projeto político pedagógico. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói/RJ, v. 2, n. 1, p. 07 – 12, 2001.

TELLES, Jover. *O movimento sindical no Brasil*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1994.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1984.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e MOLINA NETO, Vicente. *A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: Soares, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina (Org.) *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

VIGARELLO, Georges. In: Sant'Anna, Denise Bernuzzi de. *Descobrir o corpo: uma história sem fim. Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49 – 58.

www.caceres.com.br

www.mst.org.br

www.sedes.org.br

www.seduc.mt.gov.br

www.seplan.mt.gov.br

ANEXOS

ANEXO I

RESOLUÇÃO nº 126/03 – CEE/MT

Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, reconhecida a diversidade sócio-cultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, e na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, e na Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998 e mediante o Parecer n. 202-B-CEB/CEE/MT, aprovado em 12.11.02, e por decisão da Plenária de 22.07.03,

Resolve:

Art. 1º - Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo a serem observadas nos projetos institucionais das escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, à educação profissional de nível técnico e à formação de professores.

Parágrafo único – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Art. 3º - O projeto institucional das escolas constituirá um espaço público específico de articulação de estudos e de experiências curriculares direcionadas para o desenvolvimento socialmente justo, econômico e ecologicamente sustentável.

Parágrafo único – Na elaboração do projeto das escolas, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação com qualidade social, dar-se-á destaque aos órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país.

Art. 4º - O poder público, considerando a importância da educação escolar para o desenvolvimento de um país que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, indiferente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Parágrafo único – A universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo, em especial, ao Estado, garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

Art. 5º - Na organização do calendário, dos espaços e tempos pedagógicos e das estratégias metodológicas específicas de atendimento escolar no campo, as escolas observarão:

I - O ano letivo, observada a obrigatoriedade do disposto nos artigos 23 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil;

II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem;

III - A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as diretrizes curriculares nacionais para a respectiva etapa da educação básica e/ou profissional;

IV - O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

V - O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade rural;

VI - A garantia da gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola e os demais setores da sociedade.

Art. 6º - Na elaboração dos projetos para autorização da oferta da educação do campo, as escolas contemplarão além do indicado no artigo 5º, as determinações das Resoluções 150/99 e 118/01, ambas do CEE-MT, bem como todas que tratam das modalidades da educação básica.

Art. 7º - O Sistema Estadual de Ensino, de acordo com o art.67 da LDB e com a Resolução n. 190/00 CEE/MT, desenvolverá políticas de formação inicial e continuada habilitando os professores não titulados e promovendo a capacitação de todos os docentes da educação do campo.

Art. 8º - Na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, o Sistema Estadual de Ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país observará os seguintes componentes:

- I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização da educação, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 9º - O financiamento da educação do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69,70 e 71, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9424/96 e ainda, na LC 49/98, artigo 5º, incisos I, IV, V, VI, VIII, XI e XII, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 10 – No cumprimento do disposto no § 2º da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público considerará:

- I- as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica;
- II- as especificidades do campo consideradas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios;
- III- remuneração digna, planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para docentes de acordo com o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB e de 108 a 117 da LC 49/98;
- IV- oferta prioritariamente nas comunidades rurais e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade.

Parágrafo único – As condições de deslocamento devem levar em conta:

- a) distâncias a serem percorridas ;.
- b) densidade demográfica;
- c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo;
- d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

REGISTRADA PUBLICADA CUMPRASE

Cuiabá, 12 de agosto de 2003.

Profª Alaídes Alves Mendieta - *Presidente*

HOMOLOGO:

Gabriel Novis Neves - *Secretário de Estado de Educação*

ANEXO II
DECRETO nº 3.021/04 – SEDUC/MT

DECRETO Nº 3.021, DE 06 DE MAIO DE 2004.

Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo nº 1.194.495-1, da Secretaria de Estado de Educação,

DECRETA:

Art. 1º Fica criada, no Município de Mirassol D'Oeste, a unidade escolar denominada Escola Estadual "Madre Cristina", que funcionará no Assentamento Roseli Nunes, naquela localidade.

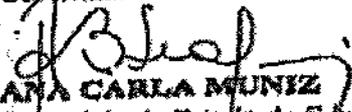
Art. 2º A unidade escolar ora criada oferecerá o Ensino Fundamental e Médio, a partir do ano letivo de 2004, devendo protocolizar, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, o processo de autorização da Escola, nos termos do art. 4º, da Resolução nº 118/01, do Conselho Estadual de Educação/MT.

Art. 3º Compete à Secretaria de Estado de Educação tomar as providências necessárias ao funcionamento da Escola de que trata o artigo 1º deste Decreto.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 06 de maio de 2004, 183º da Independência e 116º da República.


BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado


ANA CARLA MUNIZ
Secretária de Estado de Educação

ANEXO III

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES

DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, os manifestamos.

- a) Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
- b) Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
- c) Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
- d) Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
- e) Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
- f) Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
- g) Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
- h) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

- i) Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
- j) Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
- k) Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade sem terra e de sua organização.
- l) Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
- m) Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...
- n) Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS!

1º ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS
E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA

HOMENAGEM AOS EDUCADORES PAULO FREIRE
E CHE GUEVARA

Brasília, DF, 28 a 31 de julho de 1997.
Extraído de Benjamin e Caldart, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____
_____ portador (a) do RG nº _____,

com CPF nº _____ declaro para os devidos fins que as informações por mim fornecidas à professora Leni Hack, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e vínculo profissional com a Universidade do Estado de Mato Grosso, podem ser utilizadas pela referida pesquisadora como subsídio para análise e elaboração da dissertação de mestrado, com a temática: “Concepções de corpo na escola estadual de ensino fundamental e médio Madre Cristina, do assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol D’Oeste/MT”.

Mirassol D’Oeste, _____ de maio de 2004.

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Apresentação, nome, idade, procedência...
- 2- Contato com a pedagogia da terra
- 3- Tempo de atuação no magistério
- 4- Tempo de atuação nesta escola
- 5- Situação funcional/ vínculo
- 6- Área de formação
- 7- Fez a pedagogia da terra
- 8- Breve avaliação do curso realizado
- 9- Mora no assentamento
- 10- Participou do acampamento
- 11- Relação com o assentamento
- 12- Tempo no MST
- 13- Forma de ingresso no MST
- 14- História do assentamento
- 15- Início do MST na região da grande Cáceres
- 16- A trajetória do assentamento
- 17- História do nome do assentamento
- 18- Organização política e administrativa do assentamento
- 19- História da escola
- 20- Reuniões pedagógicas, cursos, oficinas, capacitação
- 21- Com quem são feitas as atividades acima
- 22- Discussão do PPP com a comunidade
- 23- Participação dos pais e mães na vida institucional da escola
- 24- Preocupações com o tempo lazer/esporte/jogos/brincadeiras/
- 25- Educação Física na grade curricular
- 26- Como vê a Educação Física na escola, como deveria ser, por que deveria ser assim
- 27- Papel da mística no processo pedagógico
- 28- Que outras metodologias diferenciadas v. utilizam em sala de aula
- 29- O que pode ser considerado diferente da escola tradicional e a escola do assentamento
- 30- Você gosta do trabalho nesta escola
- 31- O que você entende por ser integral, omnilateral conforme o conceito de Gramsci
- 32- O que vem a ser corpo, como v. o definiria
- 33- Como você vê o sujeito enquanto corpo
- 34- Você pensa ou reflete sobre a utopia do ideal?
- 35- Como seria este ser humano no seu conceito de ideal
- 36- Quais os princípios pedagógicos do MST que você pensa ser fundamental para o desenvolvimento do trabalho na escola do assentamento

APÊNDICE III
QUADRO DEMONSTRATIVO DA EQUIPE DOCENTE ENTREVISTADA DA ESCOLA MADRE CRISTINA

NOME	IDADE	ORIGEM	TEMPO NO MST	ONDE RESIDE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA ESCOLA	DISCIPLINA QUE MINISTRA	FORMAÇÃO
Maristela Justino dos Reis Lopes	40	Mirassol D'Oeste/MT	8 anos	Assentamento Margarida Alves	15 anos	2 anos	Práticas agrícolas, arte e geografia	Pedagogia da Terra UNEMAT
Dagmar Pereira	29	Mirassol D'Oeste/MT	Não integra	Mirassol D'Oeste	11 anos	2 meses	Português e educação física	Letras -- UNEMAT
Rozenilda de Souza Torres Queiroz	24	Mirassol D'Oeste/MT	1 ano e 3 meses	Acampamento Sílvio Rodrigues	3 anos	3 meses	Matemática e física	Matemática/Física UNIVAG
Ivone da Silva Floriano	47	Santa Albertina/SP	7 anos	Assentamento Margarida Alves	7 anos	2 meses	1ª série	Pedagogia da Terra UNEMAT
Osmar Venturoli	29	S. José dos IV Marcos/MT	1 ano e 6 meses	Acampamento Sílvio Rodrigues	5 anos	1 ano	2ª série	Magistério
Maria José de Souza Gomes	38	Cáceres/MT	7 anos	Assentamento Roseli Nunes	18 anos	7 anos	Coordenação administrativa	Pedagogia da Terra UNEMAT
Geralda Soares de Gouveia Miranda	32	Itaporã/MS	6 anos	Assentamento Roseli Nunes	6 anos	4 anos	Coordenação pedagógica	Pedagogia da Terra UNEMAT
Marinalva Paula da Silva	30	Reserva do Cabaçal/MT	6 anos	Assentamento Roseli Nunes	10 anos	3 anos	2ª série	Propedêutico e Magistério
Flávia Aparecida Cabral	21	Dourados/MS	5 anos	Assentamento Roseli Nunes	3 anos	3 anos	4ª série	Magistério do MST em MS
José Miguel Soares		Cassilândia/MS	1 ano e 6 meses	Acampamento Lourivaldo Abich	10 anos	4 meses	Filosofia, história e sociologia	Filosofia/Pedagogia Jales e Lorena/SP
Ana Maria Malvezi Lourenço	41	Paraná	6 anos	Assentamento Roseli Nunes	2 anos	4 meses	Pré-escola	Propedêutico
Ana Luiza Carvalho Furlan	46	Jales/SP	5 anos	Assentamento Roseli Nunes	5 anos	5 anos	3ª série	Magistério no ITERRA/RS
Marlene Aparecida da Silva de Jesus	28	Cuiabá/MT	8 anos	Assentamento Roseli Nunes	6 anos	4 anos	Matemática, ciências e inglês	Propedêutico