

A RELAÇÃO DE SABERES NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO MST NA AMAZÔNIA PARAENSE

Adriane Raquel Santana de Lima – UFPA

1. Introdução

O presente artigo discute a relação de saberes na construção da prática educativa de uma escola num assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Amazônia Paraense, particularmente, no Nordeste do Estado do Pará. Apesar de focarmos na escola, consideramos que os processos educativos analisados constroem-se articuladamente às práticas sociais cotidianas do movimento, como o trabalho, a militância política, a saúde, as narrativas poéticas, o lazer.

Os dados analisados neste texto foram levantados por meio de uma pesquisa de *abordagem qualitativa*, do tipo *estudo de caso* (ANDRÉ, 2005), com uso de técnicas etnográficas, tendo-se realizado, ao longo do ano de 2005, observação participante sistemática para a compreensão das práticas educativas e sociais do assentamento, além de entrevistas semi-estruturadas para melhor compreender o universo simbólico dos(as) alunos(as) e professores(as).

Neste trabalho, focalizamos os processos educativos formais presentes na escola do assentamento, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos, e as relações entre os saberes que são produzidos na escola, com foco para o currículo, e os que circulam nas práticas sociais cotidianas do movimento.

Este estudo tem sentido no contexto da valorização das diferenças culturais e da afirmação da identidade camponesa¹, fortemente presentes no MST como princípios que exigem a construção de uma prática educativa *própria* ao Movimento, com as marcas socioculturais de seus trabalhadores, acompanhando as conquistas pela terra e possibilitando o fortalecimento da luta pela reforma agrária.

A educação, neste sentido, corporifica-se numa bandeira de luta do Movimento, por seus militantes compreenderem que o projeto de justiça social no campo busca pensar e praticar a educação da mulher e do homem camponês como compromisso de formação para o exercício da cidadania. Desta forma, a educação que

¹ Camponeses entendidos como os diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalista de produção, ainda que subordinados a elas. (FERNANDES, 2004 *apud* CALDART, 2004, p.17).

interessa ao Movimento não pode ser qualquer uma, deve ser uma educação que expresse, respire e assuma essa perspectiva de luta na produção e reprodução da vida, da cultura e dos saberes das pessoas que estão no campo.

Essa educação é defendida no contexto e na dinâmica do Movimento, tendo como função a afirmação da identidade camponesa de seus integrantes, como uma maneira de construir formas de resistência aos grandes projetos de capitalização do campo, conforme a defesa expressa em um dos Cadernos de Formação² do MST.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em três partes: iniciamos apresentando a educação tal como é concebida no MST e no assentamento; partimos para a compreensão dos saberes que circulam no cotidiano da escola; finalizamos analisando a relação de saberes no currículo da escola de assentamento pesquisada.

2. A educação do MST: um olhar sobre o paradigma educacional do movimento social campesino

A proposta de educação do MST tem por princípio considerar as raízes rurais vividas no campo, respeitando valores, costumes e posturas que emanam de uma relação comunitária, produzindo uma ação coletiva e cooperada. A realidade do campo estabelece uma diferença em relação à realidade da cidade, que, por sua vez, tem seu valor baseado na lógica moderna competitiva que provém da relação individualista entre as pessoas, conforme a percepção de uma das professoras entrevistadas na pesquisa:

Na cidade as coisas são todas com o dinheiro. Tudo que a gente quer, precisa, tem que ter o dinheiro. Aqui não, nós só precisamos do dinheiro pra melhorar a nossa agricultura ou comprar uma coisa aqui outra ali (educadora- EJA).

As relações e as construções entre os assentados nascem da vida na terra, por isso, a educação desenvolvida nesse espaço precisa emanar da relação entre a produção material e a cultura do campo, o que expande a luta desse movimento *por uma educação do e no campo*.

² Os Cadernos de Formação do MST objetivam discutir o projeto de reforma agrária na perspectiva do trabalhador rural e do registro histórico da origem e do percurso de lutas do Movimento.

Ao contrário disso, a política cultural presente na proposta da educação tradicional revela uma hierarquização dos saberes, pois no fundamento dessa proposta é possível observar a valorização do saber científico, considerado a única forma válida de conhecimento, respaldado pela verdade “comprovada” da ciência experimental. Nessa perspectiva, o ato de educar acontece com um único referencial epistemológico: o conhecimento sistematizado e científico, que é trabalhado pelo professor, que se torna um divulgador da cultura e do saber legitimado pela classe dominante.

É na contraposição dessa lógica de educação desenvolvida nas escolas de caráter urbano que o setor de educação do MST, baseado na história de vida dos sujeitos do campo, e nos fundamentos pedagógicos e políticos da Educação Popular, desenvolve uma luta *por uma educação do campo*, tendo como desafio teórico atual a construção de um paradigma (contra-hegemônico) (CALDART, 2004).

Tais pressupostos têm se constituído um enorme desafio para a produção de teorias educacionais que incluam e valorizem as diversificadas realidades do campo; os saberes e as tradições de povos que há muitas décadas vivem no campo. Assim, o entendimento da educação do e no campo tem o sentido amplo, pois é uma forma de incluir os povos que dependem e tem a sua vida enraizada no espaço que não se caracteriza como urbano.

Caldart (2002), uma das principais intelectuais na área da educação do movimento, expressa claramente a *práxis* da Educação Popular como um fundamento da Pedagogia do MST e um dos pilares do *movimento por uma educação do campo*:

Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.(...) uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na *práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido*. (CALDART, 2002, p. 18-19).

Dessa forma, seus intelectuais e militantes destacam que é lutando *por uma educação do campo*, que esse Movimento tem incorporado uma proposta educativa em

que a criticidade e a busca de consolidação do projeto de transformação social sejam seus nortes, como forma de dignificar o saber e a cultura local.

Estas características (criticidade, transformação social, cultura local, direitos sociais) têm sido apontadas como o diferencial em relação ao modelo educacional tradicional que, historicamente, reproduz uma educação urbanocêntrica para as escolas do campo.

O movimento *por uma educação do campo*, que possui a participação do MST, tem se constituído num grande movimento social de luta pública, objetivando a criação e a implementação de políticas públicas para uma educação *no e do* campo, que se comprometa a desconstruir a lógica campo *versus* cidade, como destaca o Caderno *Por uma educação do Campo*.

Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de localidade se mede pela diminuição da sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. (CALDART, 2004, p. 24).

O paradigma da educação do campo busca não se orientar pelo referencial da educação escolar urbana, que valoriza a sua própria realidade uniforme e os problemas enfrentados pelas grandes cidades. Visa romper com uma educação centrada na vida de consumo dos grandes centros de compra e que tem sido historicamente transplantada para as escolas rurais, negando-lhes o espaço de construção de sua identidade.

A educação tradicional das instituições de ensino urbano valoriza o conhecimento a partir da ciência, o que a leva a inferiorizar outros tipos de saberes e culturas que emanam de diferentes populações, como a negra, a camponesa, a indígena, a de trabalhadores, as quais não são vistas como produtoras de saber e de cultura, daí promoverem a sua exclusão e, até mesmo, a extermínio de muitas culturas e populações do campo. Nessa composição do saber-fazer, a Pedagogia é materializada no cotidiano educativo, como destaca Giroux:

A ação educativa é reprodutora, uma vez que fornece, a diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimentos, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também

direcionam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho, de acordo com considerações quanto a sexo, raça e classe social que pertence (GIROUX, 1987, p.55).

No desenvolvimento da proposta de educação do campo, todas as formas de produção de saberes são validadas, pois nessa proposta, o grande desafio é o exercício da capacidade humana de criação do saber, tornando-o dinâmico e inclusivo na dimensão da subjetividade nessa produção do conhecimento. A proposta educativa crítica, popular, revolucionária e libertadora desenvolve uma prática de resistência aos meios alienantes do sistema liberal, considerando que a educação é uma forma de produção cultural.

O processo educativo tem um papel importante nessa produção cultural, por ter como característica fundamental o envolvimento multicultural crítico, acontecendo com diversos sujeitos de diferentes origens históricas, políticas e culturais. Essa compreensão de educação aguça a capacidade que a humanidade possui de criação das mais variadas maneiras de ser e estar no mundo. E o sentido de ensino-aprendizagem inclui o saber produzido cotidianamente, o que não significa a exclusão do saber científico, mas o cruzamento, de forma interdisciplinar, das diversas maneiras de entender e adquirir saber.

Outro ponto que destaco entre esses dois paradigmas educacionais, é que um destaca a base de construção do saber a não a subjetividade humana, por absorver o cientificismo e tecnicismo do modelo positivista de educar e produzir o conhecimento (Educação Bancária); o outro percebe que a educação é um encontro entre sujeitos, por isso com diferentes formas de conhecer o mundo e expressar subjetividades (Educação Problematizadora).

Nessa última compreensão, a produção do saber inclui a ação cognoscente do sujeito, valorizando a subjetividade no processo de construção do conhecimento. Por isso, passa a valorizar as vivências cotidianas dos (as) educando (as) e educadores(as) como fundamentais para o processo educativo.

A proposta da educação do campo, nesta direção, aponta para a criação coletiva de um saber e de uma cultura que tenham como objetivo a unificação da ciência com a educação, a síntese entre diferentes formas de saberes, e cujo destino é a transformação do conhecimento em consciência e da consciência em ação coletiva,

fortalecendo o trabalho político com as classes populares na reinvenção do seu mundo, conforme destaca Molina (2002).

As ações educativas, entendidas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A educação do campo. Não pode esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo. (MOLINA, 2002, p. 43).

É com essa possibilidade de reinvenção da ciência que, segundo Brandão (2002), a cultura existente na vida popular passa a ser elemento central de articulação da prática dessa educação. A cultura é compreendida como um “complexo de relações de significação capazes de conduzir tanto a lógica do pensar quanto as regras e códigos de diferentes modalidades de participação na vida social” (BRANDÃO, 2002, p.111).

Assim, a Pedagogia da Terra incorpora a luta da educação do campo, propondo princípios filosóficos e pedagógicos que orientem uma prática de educação inovadora no campo e no campo da Amazônia Paraense, pois o desafio maior das populações do campo é o exercício metodológico dessa proposta.

O movimento por uma educação do campo aglutina diferentes identidades que vivem no campo, funda-se no projeto de uma identidade coletiva (CALDART, 2004), por ser formado por diferentes povos que ali habitam. Na Amazônia rural, existe uma diversidade de colônias que fortalecem esse movimento, por acreditarem que é fundamental uma educação que apresente e discuta a realidade amazônica.

A prática educativa vivida no assentamento pesquisado revelou um pouco mais de seu cotidiano social. Discuto a educação no sentido universal, que, segundo Arroyo (1987), não tem o sentido de “para todos”, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, onilateralidade das dimensões humanas e humanizadas a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano.

Essa universalidade da ação educativa é a concepção universal da *paideia*, do humanismo renascentista da ilustração, socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais, pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação do trabalho como princípio educativo (ARROYO, 1987).

Nesse caráter de universalidade na educação, de que fala Arroyo (2002), o processo de ensino e aprendizagem rompe com o pensamento de que a educação está apenas na escola, estando além da escola, na realidade concreta das ações humanas.

A Educação desenvolvimento nesta experiência do Assentamento estudado está relacionada com o mundo e o papel de homens e mulheres na produção histórica de seus saberes sociais presentes no cotidiano da escola.

Neste sentido, considero que há uma prática educacional acontecendo dentro e fora da escola. Para Arroyo (1987, p. 18) “há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa”.

Essa pedagogia que está em construção valorizando a diversidade de saberes produzidos a partir das lutas sociais cotidianas, leva-nos refletir o conceito de saber que destacamos neste trabalho. Assim, no próximo item apresento a discussão de algumas teorias que fundamentam a categoria saber e a ecologia de saberes, localizando a importância dos diferentes saberes na produção da prática educativa do movimento.

3. Dimensão dos Saberes: Breves Considerações

Pensar o saber como uma representação e ao mesmo tempo como consequência de uma ação cultural é situá-lo no contexto da realidade social, além de superar desafios socioculturais em que está localizada a educação.

A produção de saberes é mediada pela dimensão cultural, porque nela está o ser humano como o principal ator educacional, carregando consigo a vontade de querer saber mais e a consciência de que não sabe tudo, pois somente ele sabe e não sabe, sabendo desta condição (CASTORIADIS, 1992). Para esse autor, o ser humano é um ser particular e social, e é essa condição que nos permite a criação da humanidade, descobrindo-nos humanos, concluindo que há uma natureza na essência do homem que não pode ser desconsiderada, pois é uma especificidade central do ser, a capacidade da criação.

A criação é aquilo que é não é jamais tal que exclua o surgimento de novas formas e de novas determinações. Em outras palavras, o que é não é jamais fechado é aberto. O que é aberto, ou o que é, é sempre, também, a ser [...] São criações de formas, um conjunto de determinações, de leis, um conjunto de possíveis e impossíveis que são definidos a partir do momento em que a forma é colocada. Trata-se da posição de novas determinações, de determinações outras, que

não podem ser produzidas a partir daquilo que está aí, nem deduzido a partir do que aí estava (CASTORIADIS, 1992, p. 88).

A criação é a capacidade humana de fazer surgir o que já estava dado e o que não pode derivar do que já era dado. Essa capacidade elucida os sentidos da criação imaginária, pois para o autor, a imaginação não é a capacidade de combinar elementos, mas de colocar uma nova forma, mesmo utilizando os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova.

Ao admitir que o saber criado e instituído pelo sujeito é a expressão social de um grupo e/ou sociedade que o institucionaliza como real, no contexto do Assentamento, essa institucionalização acontece numa vivência cotidiana, em que cada sujeito particular converge para um sujeito genérico, ou seja, social (HELLER, 1998), que possibilita o compartilhamento de uma mesma visão de mundo e a formação de um coletivo.

Diante da realidade do Assentamento podemos destacar um saber popular, que para Martinic (1994) são destacados duas dimensões do saber popular: saber prático; sabedoria popular.

O *saber prático*, segundo o autor, é um saber necessário para o desenvolvimento das atividades da vida cotidiana, proporcionando um conjunto de objetivações, certezas e parâmetros, permitindo ao sujeito entender a sua experiência, além de torná-la representativa para outros. É uma produção de conhecimento compartilhado e que é real, podendo ter um reconhecimento coletivo. O saber cotidiano está estritamente relacionado com as ações e as práticas dos sujeitos. Um saber com desempenho concreto, e como tal, atualiza-se através das experiências cotidianas.

É um conhecimento composto pelas maneiras e pelas interpretações que cotidianamente são necessários para o desenvolvimento social. Trata-se de um acervo de saberes da classe popular que possibilita a sua forma de reprodução e a construção do mundo. Por isso, o saber prático e cotidiano transcende o saber individual para a formulação do conhecimento *normativo*, o que possibilita a integração de todos os sujeitos numa mesma forma de pensar e de trabalhar. “Una persona no conoce el funcionamiento de su comunidad, el sentido y las obligaciones que impone la jerarquía existente, difícilmente podrá ser percebido como un individuo que forma parte de ella” (MARTINIC, 1994, p.74)

Sabedoria popular está relacionada à forma de construção de pensamentos, símbolos e sentidos que o sujeito dá ao conhecimento popular prático e cotidiano, adquirindo uma elaboração abstrata, reflexão sistemática e lógica para a construção do pensamento.

Além, de esses saberes populares que foram destacados por Martinic, emerge, também, o *saber social*, que se constitui da necessidade de produção da vida cotidiana dos assentados e está delimitado como “o conjunto de conhecimento e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta dos seus interesses” (GRZYBOWSKI 1984, p. 36).

O saber social tem referencia no cotidiano do camponês, na sua vida real, no seu trabalho e em suas lutas. O saber social é vivenciado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é de uso no trabalho e nos enfrentamentos cotidiano dos assentados.

4. A relação de saberes: o currículo uma produção cultural pedagógica na Escola do Assentamento

Na escola do assentamento destacado neste artigo o documento que formaliza a proposta curricular está em processo de construção. Segundo a informação dos educadores, existe uma proposta da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, mas eles redimensionam os conteúdos de acordo com a sua realidade social e política.

Os conteúdos ressignificados corporificam a prática educativa escolar e a dimensão curricular, uma vez que convivem com dois desenhos de currículo: o oficial, que é orientado pela SEMEC e o que é constituído e vivido na escola pelos professores e alunos. Pela proposta da Secretaria, os conteúdos são selecionados para serem trabalhados em sala de aula por todas as escolas do município, porém, os professores acatam a proposta curricular da Secretaria de Educação, dado o seu caráter oficial, mas na prática pedagógica cotidiana trabalham um currículo que difere na essência da proposta oficial.

A gente tem uma relação com a secretaria de educação. Ela determina os conteúdos de todas as disciplinas que a gente tem que trabalhar, já vem tudo pronto, mas a gente adapta a nossa realidade (educadora-EJA).

Assim, o que configura o diferencial do currículo em ação na Escola são a inserção dos saberes e das práticas sociais do assentamento, construídos e dinamizados na sua realidade cotidiana, que é somada ao estudo do Movimento, embora, não descartem os conteúdos formais, por reconhecerem que eles fazem parte de uma dinâmica educacional da sociedade.

É razoável afirmar que há uma articulação entre os conteúdos formais, os saberes cotidianos do assentamento e o saber do Movimento, isso porque na perspectiva da prática educativa local, a realidade dos alunos que orientam o estudo e a seleção dos conteúdos. Essa seleção é feita a partir da necessidade existencial social e política dos assentados e da orientação do MST, em sua escala de abrangência nacional.

A decisão de selecionar o conteúdo formal contido na proposta curricular da Secretaria de Educação está de acordo com os princípios curriculares do MST, que, embora atribua a esses conteúdos uma assertividade determinista da classe dominante, considera que na relação com os saberes cotidianos do assentamento e o saber do Movimento haverá a interação de saberes, que podem possibilitar a produção de outros saberes e possivelmente de novas leituras, que Freire (1987) considera como *síntese cultural*.

Freire (1987) define *síntese cultural* como a produção de um novo saber, que nasce da interação democrática de diferentes saberes e culturas, que, ao se encontrarem em uma relação dialógica e horizontal, desenvolvem um novo saber, que corresponde à síntese da diversidade cultural envolvida na criação do mesmo.

Essa interação, intencional de saberes, praticada no Assentamento tem como orientação a política social do MST, pois a intenção é despertar nos sujeitos sociais assentados uma leitura crítica. Pois, é fundamental a desconstrução da ideia de fatalismo e conformismo a que historicamente as classes populares têm sido submetidas. Nesse sentido, a interação de saberes na escola do Movimento é trabalhada, na perspectiva da criticidade.

Selecionar os conteúdos, de que um lado esteja na perspectiva da distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado,

perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios do Movimento (MST,1999, p.15).

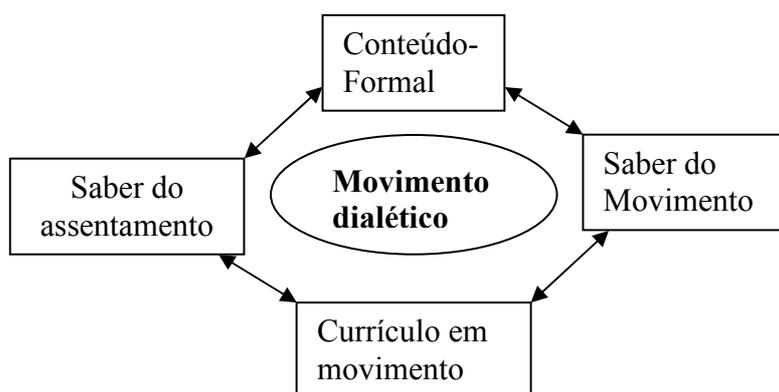
Assim, na literatura do MST é importante estudar os conteúdos do ponto de vista crítico. Um dos educadores do assentamento revelou que “a educação é mais do que desejo do povo em ler e escrever, mas uma necessidade do Movimento em libertação da condição de opressão”. Ele acredita que é possível, por meio de uma educação comprometida com os princípios Sem terra, assim como os instrumentos pedagógicos, neste caso o currículo, a construção de uma prática voltada para os interesses das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais.

Ao trabalhar a interação entre os conteúdos formais que vêm “prontinhos” nos livros didáticos doados pela Secretaria de Educação à Escola, contendo os significados e valores culturais dominantes e aqueles constituídos e vividos no ambiente alfabetizador da sala de aula, é que, tem-se a possibilidade de trabalhar criticamente os conteúdos formais, à luz do contexto, saberes e práticas experienciadas no Assentamento. Assim, os conteúdos formais são problematizados e contextualizados a partir de uma leitura crítica que tem como suporte a história de luta política do Movimento Sem Terra e o cotidiano cultural do Assentamento.

Entendo a relação entre estas três dimensões de saberes como um movimento dialético, havendo na relação contraditória entre os saberes uma complementação e um entendimento do real, pois é na relação histórica dos contrários que é possível colherem a substância da dinâmica histórica.

Assim, os saberes formais exigidos pela Secretaria, na relação crítica com os saberes empíricos do Assentamento e com os saberes políticos e orgânicos do MST, geram um currículo que está em movimento, pois a realidade em cada assentamento é diversificada, em que os saberes formais e os saberes do Movimento são ressignificados e modificados socialmente.

Diagrama 1 - Movimento circular de saberes



O Movimento da circularidade de saberes é aqui entendido considerando o conceito de *circularidade cultural* de Ginzburg (1987), em sua obra *O queijo e os vermes*. O autor discute a história cultural, no estudo da interação entre culturas no cotidiano de um moleiro da Idade Média perseguido pela Inquisição. A noção de circularidade cultural ajuda a compreender a escola como espaço que cria e faz circular diversos saberes escolares e cotidianos do assentamento.

Baseada na concepção de Ginzburg, afirmo que a circulação de saberes acontece no espaço de circularidade de pessoas, ou seja, no exercício da ação cotidiana, com a reflexão necessária sobre a realidade à luz desses saberes, o que pode ser considerado um processo de sociabilidade pedagógica.

O saber presente na proposta curricular da SEMEC é composta pelos conteúdos formais e científicos gerais, que são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCNs), o que delimita os conteúdos a serem trabalhados. No caso da EJA, há a unificação de todos os conteúdos em apenas um livro, que apresenta desde as letras isoladas, para o reconhecimento dos símbolos, até a formação de frases. Assim, o currículo oficial da SEMEC de Castanhal Pará segue na íntegra as orientações dos PCNs.

Os saberes formais na interação com os saberes do assentamento e os saberes do Movimento são reconstruídos e recriados, pois é problematizado o seu caráter estático, para uma dimensão dinâmica.

Os saberes do Assentamento e do Movimento funcionam como fatores perturbadores (GIROUX, 2002), apresentando uma ação política intencionada, o que leva ao exercício de uma prática pedagógica crítica.

O currículo como movimento circular desses saberes proporciona o desenvolvimento de uma *política cultural*, caracterizando uma ação peculiar do MST, por atender uma necessidade que está na fundamentação desse movimento, a necessidade de os assentados e as assentadas serem e se perceberem enquanto sujeitos do processo histórico.

A ação pedagógica assume, então, o significado de uma política cultural, que tem a responsabilidade política de transformar o discurso dominante e produzir um discurso mais crítico.

Para Giroux (2002), os movimentos sociais são fundamentais neste processo de desconstrução do discurso e da cultura dominante que impregnam a escola. Este autor considera que o currículo, como um dos instrumentos escolares, é onde, ativamente, produzem e se criam significados que estão ligadas às relações sociais de poder e desigualdade. São significados em disputas, mas que são também contestados.

A produção de uma *política cultural* por uma ação pedagógica crítica se constitui por:

Formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento de poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX, 2002, p.95).

Em sentido mais objetivo, os professores e os alunos dão significados às suas vidas por meio de sua produção cultural e histórica, que incorporam como produzem que é complexa no processo de construção e elaboração, porque há um envolvimento subjetivo e material desses sujeitos (GIROUX, 1987). Assim, há indicadores que o MST busca produzir uma cultura política na escola, a partir de sua realidade cultural e da relação política do Movimento.

A produção dessa política cultural acontece quando o educador do Movimento identifica que os conteúdos escolares formais, presentes nos livros

didáticos, não condizem com os conteúdos da realidade dos Trabalhadores rurais. A Educadora descreveu esse momento da seguinte forma:

Na parte de história entra muito a história do nosso Movimento, história da ocupação. A gente ressalta a história dos índios, dos negros, apesar de estarem nos livros, mas a gente ressignifica para o assentamento (educadora-EJA).

A educadora reforça a informação de que há um currículo em ação, ou seja, um currículo que está na prática cotidiana dos educadores e educandos, em que os conteúdos são estudados e discutidos a partir da realidade do trabalhador do campo. Na ausência de um documento que apresente a proposta sistematizada do currículo no Assentamento, há indícios de uma proposta que está em ação, orientada pelas diretrizes pedagógicas do MST.

5. Considerações Finais

A construção desse trabalho tem como finalidade destacar a importância da discussão dos saberes que compõem o currículo e, conseqüentemente, a prática educativa, em especial, do Assentamento João Batista. Estudar e analisar os saberes proporcionam a criação e recriação contextual dos saberes e da formação humana dos militantes do MST, fortalecendo, assim, a luta pelos direitos sociais.

Neste sentido, a circularidade de saberes presentes no currículo do Assentamento, proporciona a reflexão do saber como uma representação e consequência de uma ação cultural na dimensão da *práxis* social, e vencer desafios nas atuais condições socioculturais em que vivemos. A pesquisa, como um exercício praticado no Assentamento analisado, e de certo modo animada pelo conjunto de movimentos que lá se desdobraram, oportunizou-me observar, ouvir e vivenciar experiências fruto da ação dos assentados enquanto sujeitos históricos e que se configuram como a produção de um *corpus* de saberes matizado de valores culturais e sustentado por posições políticas.

A Educação concebida neste Assentamento da Amazônia Paraense assume o desafio de recriação, sendo meio e fim para os assentados: meio de constituição e fortalecimento do Movimento pelo trabalho de formação voltado para a politização das consciências; fim por compreender que a democracia social pretendida só é possível com seres humanos dignificados por uma educação humanizadora.

A Pedagogia do MST, com conseqüências para a o currículo assume vivido no Assentamento estudado, possui duas dimensões complementares: política e humanista. Essas duas dimensões foram mencionadas como estando presentes nas práticas educativas dos assentados, e que por meio delas buscam construir uma educação crítica para a assunção da liberdade humana. A liberdade de ser diferente, liberdade de plantar, liberdade de uma educação própria, liberdade de assumir uma identidade campesina.

Os discursos que informam as práticas educativas do Assentamento, por estarem associados aos princípios que norteiam a dinâmica do MST, indicam a influência de pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Por meio da teoria marxista de sociedade e da pedagogia socialista, em particular, buscam formação capaz de realizarem uma leitura crítica da sociedade, a evidenciar as contradições do capitalismo e a pensar em uma educação de classe, comprometida com o trabalhador e o excluído social.

5. Referências

ANDRÉ, Marli D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 12ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. In. SCALABRIN, R.; SILVA, R.G. DA C. E LIMA, A.A.B.(Orgs). *Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT*. CUT Nacional, 2002.

_____. A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. *Revista da Associação Nacional da Educação*. - ANDE. São Paulo: Cortez. Ano 06 N. 12, 1987. p. 15 a 20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M.(Org.) *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., Cerioli, P.C.(Org) *Por uma educação do Campo: identidade e políticas públicas*, 2002.

CASTORIADIS, C. *A Criação histórica e a instituição da sociedade*. In: *A Criação Histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: companhia da Letras, 1987.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. SILVA, T. T.; MOREIRE, A. F. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para a educação no meio rural. *Revista Contexto Educação*, nº4, F. U.I. 1984.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

MST, Caderno de Educação nº. 8. *Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania*. São Paulo, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo. In. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002.