

Bases epistemológicas da educação para assentados e acampados da Reforma Agrária¹

 Tânia Regina Braga Torreão Sá¹,  Luciene Rocha Silva²

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Departamento de Ciências Humanas e Letras. Avenida José Moreira Sobrinho, s/n., Jequiezinho. Jequié - BA. Brasil. ² Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Barra do Choça e Setor de Educação do MST / Sudoeste da Bahia.

Autor para correspondência/Author for correspondence: tania.braga@uesb.edu.br

RESUMO. Neste artigo, são apresentados os pontos fundamentais para o acompanhamento da discussão sobre as bases epistemológicas da educação para assentados e acampados de áreas de reforma agrária; esta é uma produção que deriva da realização de um curso que as autoras ministraram justamente para acampados e assentados da reforma agrária, em setembro de 2021, o FORMACAMPO. O objetivo deste trabalho, por isso mesmo, foi problematizar o que é educação, conforme o modelo dominante da educação “bancária”, e, ademais, investigar como se estabelecem as diferenças entre o modelo educacional supramencionado e o da educação dos movimentos sociais. Conceitualiza-se, além disso, a pedagogia do movimento, e, indo além, apresentamos as singularidades da educação/escolarização nos espaços de assentamento e acampamento. A metodologia utilizada foi o da pesquisa documental, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram textos que discutiam o assunto. Optou-se, não obstante, pelo procedimento da análise de conteúdo, sendo que, em tal análise, os resultados revelaram que, desde a sua gênese, o movimento camponês trabalha com a preocupação de afirmar a importância da educação socialista, mas encontra dificuldades para isso. As conclusões sinalizam para a necessidade de restauração dos princípios que sustentam tal modelo educacional.

Palavras-chave: bases epistemológicas da educação do campo, assentamentos e acampamentos da reforma agrária.

Epistemological bases of education for settlers and campsites and campsites of Agricultural Reform

ABSTRACT. In this article, the fundamental points for following up the discussion on the epistemological bases of education for settlers and campers in agrarian reform areas are presented, which is a production that derives from the realization of a course that the authors taught, precisely for campers and settlers of agrarian reform, in September 2021, FORMCAMPO. The objective of this work, therefore, was to problematize what education is, according to the dominant model of “banking” education, and, furthermore, to investigate how the differences between the aforementioned educational model and that of the education of social movements are established. Furthermore, the pedagogy of the movement is conceptualized, and, going further, we present the singularities of education/schooling in the settlement and encampment spaces. The methodology used was documental research and the instruments used for data collection were texts which discussed the subject. We opted, however, for the procedure of content analysis, and in such analysis, the results revealed that, since its genesis, the peasant movement works with the concern of affirming the importance of socialist education, but it finds difficulties to do so. The conclusions signals the need to restore the principles that support such an educational model.

Keywords: epistemological bases of rural education, settlements and follow-ups of agrarian reform.

Fundamentos epistemológicos de la educación para los poblados y entornos de Reforma Agraria

RESUMEN. En este artículo se presentan los puntos fundamentales para dar seguimiento a la discusión sobre las bases epistemológicas de la educación para colonos y camperos en áreas de reforma agraria, producción que se deriva de la realización de un curso que los autores impartieron, precisamente para campistas y camperos colonos de la reforma agraria, en septiembre de 2021, FORMCAMPO. El objetivo de este trabajo, por tanto, fue problematizar qué es la educación, según el modelo dominante de educación “bancaria”, y, además, indagar cómo se establecen las diferencias entre dicho modelo educativo y el de la educación de los movimientos sociales. . Además, se conceptualiza la pedagogía del movimiento y, yendo más allá, se presentan las singularidades de la educación/escolarización en los espacios de asentamiento y campamento, La metodología utilizada fue la investigación documental y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron textos, que discutieron el tema. Optamos, sin embargo, por el procedimiento de análisis de contenido, y en tal análisis los resultados revelaron que, desde su génesis, el movimiento campesino trabaja con la preocupación de afirmar la importancia de la educación socialista, pero encuentra dificultades para hacerlo. Las conclusiones señalan la necesidad de restaurar los principios que sustentan tal modelo educativo.

Palabras clave: bases epistemológicas de la educación rural, asentamientos y seguimientos de la reforma agraria.

Introdução

Neste artigo, são apresentados os pontos fundamentais para o acompanhamento da discussão sobre as bases epistemológicas da educação em espaços de assentamentos e acampamentos da reforma agrária. O objetivo deste trabalho, por isso mesmo, é problematizar o que é educação, conforme o modelo dominante da educação “bancária”, e, ademais, investigar como se estabelecem as diferenças entre o modelo educacional supramencionado e o da educação dos movimentos sociais; é por essa razão que este texto é iniciado com um empenho discricionário e prossegue com um esforço analítico.

A demanda que levou até a escrita deste artigo foi provocada pelo convite recebido por suas autoras para participarem do Programa Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), no qual ministraram um curso de 8 horas, justamente a formação Educação para acampados e assentados das áreas de reforma agrária, realizada em setembro de 2021, atividade que contou com a participação de mais de 100 profissionais da educação: professores, coordenadores pedagógicos das escolas camponesas, gestores e lideranças de movimentos sociais de 7 dos 27 territórios de identidade do Estado da Bahia. A formação oferecida foi realizada no modelo online, por conta das exigências de segurança da saúde impostas pela ocorrência da COVID 19.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi o da pesquisa documental, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram textos do tipo livros e artigos, como registrado na bibliografia. Optou-se, não obstante, pelo procedimento da análise de conteúdo, sendo que os procedimentos analíticos que apoiaram a elaboração deste trabalho foram divididos em 3 passos: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na fase de pré-análise, realizou-se: a) uma leitura atenta dos textos considerados basilares para o assunto; b) foram escolhidos os documentos que serviram de base para tal iniciativa; c) foi elaborada uma espécie de rascunho do texto, levando-se em conta critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos argumentos apresentados pelos autores; d) foi elaborada a problematização e os objetivos do artigo; e, por fim, e) o material foi preparado.

Já na fase de exploração do material, foi realizada a codificação e categorização do material selecionado. Na codificação, organizaram-se as unidades de registros e de contextos das principais palavras com maior ocorrência nos textos pesquisados. Também foi feita a enumeração de tais palavras de acordo com os critérios pré-estabelecidos pelas pesquisadoras,

considerando-se a presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e concorrência (análise de contingência). E, depois da codificação, foi feita a categorização, segundo os critérios semântico, sintático, léxico ou expressivo.

E, finalmente, o tratamento e interpretação dos resultados foram feitos, por meio da inferência, uma interpretação controlada do assunto, sendo que, em tal análise, os resultados revelaram que, desde a sua gênese, o movimento camponês trabalha com a preocupação de afirmar a importância da educação socialista, mas encontra dificuldades para isso. As conclusões sinalizam para a necessidade de restauração dos princípios que sustentam tal modelo educacional.

Apontamentos sobre a educação “bancária” x pedagogia do movimento

É fato incontroverso que o tema da educação sempre se fez presente na pauta dos movimentos sociais de luta pela terra. Desde a organização de um dos primeiros movimentos sociais, as Ligas Camponesas de 1945, ficou claro para tais grupos que a conquista da reforma agrária e, em última análise, de uma sociedade socialista, como era pretendido, só seria possível a partir da superação de um modelo de educação e de escola rural e bancária que foi destinada às classes populares e, também, ligou-se a um arquétipo ideológico e epistemológico “importado” da educação/escola urbana, comprometida indelevelmente com a difusão dos interesses classistas da ideologia capitalista.

Mas o que é educação bancária, fundamento sustentacular da proposta ideopolítica da educação burguesa? Vasconcelos e Brito (2014) conceituam-na. Para as autoras, a educação bancária configura-se enquanto:

... a abordagem pedagógica pela qual o educador é agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. Para esta concepção, o único papel do educador é o de expor/impôr conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa. Por isso adota-se, analogicamente, o termo “bancária”. A ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá “depositar”, transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem ... (Vasconcelos & Brito, 2014, p. 83).

A concepção de educação bancária, conforme Vasconcelos e Brito (2014) asseveram, coadunam-se com as percepções de Freire, e ambas parecem estar ligadas à compreensão de que deve existir um saber que é “dado” por aqueles que se julgam sábios para aqueles que são julgados como os que nada sabem. A “doação de saberes” a que Freire se refere, até com certa dose de ironia, em vários de seus livros, inclusive, está fundamentada no propósito de

“incultação” da ideologia dominante, que quer ver o aluno ou aprendiz alienado a ponto de que passe a ver como pertencentes à “ordem natural das coisas” os níveis hierarquizados de saber e conhecimento que são construídos na sociedade de classes. A crítica que Freire consigna a essa incultação, não obstante, denuncia as acepções individualistas, absolutizadoras e alienadoras da educação, nas quais a ignorância, invariavelmente, está localizada no outro, que nesse caso, é o camponês (Freire, 2011).

É necessário que se reconheça, no entanto, que tal concepção não é desacompanhada de pôr teleológico, isto é, ela não é desprovida de propósito, de intencionalidade, e o que ela persegue é educar para “... arquivar o que se deposita ...” (Freire, 2003, p. 38) porque, muitas vezes, o que é “depositado” precisa sê-lo, por ser considerado perigoso. E, no jogo de “depositar”, para depois “arquivar” o que parece perigoso, Freire continua dizendo que o que se produz como consequência do “arquivamento” de saberes e conhecimentos considerados perigosos é que “... o próprio homem perde o seu poder de criar ...” (Freire, 2003, p. 38) e de transformar o mundo como lhe cabe.

A reificação – afirmação e continuidade da difusão – da pedagogia do movimento no cenário da educação brasileira hodierna não é, **por** isso mesmo, algo que se deva fazer fortuitamente, incidentalmente, mas se instaura **como** uma necessidade, uma intencionalidade pragmática que deve ser levada a efeito pelos movimentos sociais camponeses, pois essa é a única proposta educacional que contradita a educação bancária e a pedagogia burguesa no país. E as bases dessa contradição podem ser melhor entendidas quando se pesquisam os princípios filosóficos e pedagógicos da pedagogia do movimento apresentados no quadro abaixo:

Figura 1 - Princípios da educação do movimento (2003).

Nº	Princípios Filosóficos	Princípios Pedagógicos
1	Educação para a transformação social	Princípio que se vincula aos processos sociais que buscam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social. Relação entre teoria e prática.
2	Educação para o trabalho e a cooperação	Defende uma relação entre a escola e os desafios do seu tempo histórico. Combinação metodológica entre os processos de ensino e de capacitação.
3	Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	A realidade como base da produção de conhecimentos.
4	Educação com/para valores humanistas e socialistas.	Conteúdos formativos socialmente úteis.
5	Educação como processo permanente de formação/transformação humana.	Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6		Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.

7	Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos.
8	Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9	Gestão democrática.
10	Auto-organização dos estudantes.
11	Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.
12	Atitudes e habilidades de pesquisa.
13	Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: Morigi (2003).

Conforme Sapelli, Leite e Bahntuk (2019, p. 206), “... os princípios filosóficos representam para o Movimento a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação ...”. Já os princípios pedagógicos “... representam a tentativa de expressar o “jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos... incluindo, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos ...” (Sapelli, Leite & Bahntuk, 2019, p. 207) proposta por essa pedagogia. A importância atribuída à pedagogia do movimento e aos seus princípios, não obstante, mede-se a partir da convicção de que investir na educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, produzir movimento em prol da reforma agrária e do processo revolucionário.

O conceito de pedagogia do movimento

Para Caldart (2012, p. 546):

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que identifica uma síntese da compreensão do trabalho de educação desenvolvido por esse movimento social de trabalhadores, produzido por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica.

Na contramão da visão paradigmática que embasa a concepção de educação bancária, o juízo sobre a pedagogia do movimento orienta-se a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos que têm identidade própria entre os ramos da educação brasileira, como já dito anteriormente, e, além do mais, ele também se sustenta, desde a sua gênese, a partir de princípios ontológicos extraídos da obra de Marx, pelo filósofo Lukács. Lukács, em *Para uma ontologia do ser social*, 1 e 2 (2013 e 2018, respectivamente), reflete sobre a ontologia do ser

social, **um ser atento a realidade, realidade que é alçada a condição de critério último de reprodução da vida humana, visto que, olhando para ela – a realidade – é que encontramos os objetos, as relações é os vínculos que explicam como o homem vive.**

Ocupando a centralidade dentro dessa ontologia da formação do ser social que a pedagogia do movimento alvitra, o argumento **que** Lukács (2010) **desenvolve**, a partir dos escritos que Marx **organiza** especialmente, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* defende que se deve pôr em relevo a realidade social. Conforme Freire (2003), a realidade deve ser alçada ao *status quo* de critério único da formação, o que significa dizer que a produção e a reprodução da vida do camponês, dentro das escolas e espaços educativos de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, precisam assumir como balizas a ação-reflexão-ação sobre a realidade, mesma coisa que a investigação, a tematização e a problematização sobre contextos, objetos, relações, vínculos dos seres históricos em constituição.

E, para além dos princípios pedagógicos e filosóficos, ou ontológicos e omnilaterais descritos acima, é preciso ter em conta que o pôr teleológico da pedagogia do movimento quer afirmar, acima de tudo, **a importância do trabalho ontológico e da educação omnilateral**, para valorizar dos movimentos sociais como um lugar de formação importante para os sujeitos e as coletividades de que eles participam.

Na pedagogia do movimento, o que se propõe, não obstante, não é a formação ontológica e omnilateral baseada exclusivamente na valorização dos conhecimentos universais da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia, das ciências naturais e das artes. Conquanto o trabalho ontológico e omnilateral com os conhecimentos ditos universais das matérias básicas do currículo escolar seja considerado de importância seminal, compreende-se que esses, sozinhos, não fecham o ciclo da formação pretendida; a estes devem ser agregadas, para termos uma formação integral, as práticas educativas, tais como as místicas, os gritos de ordem ou de luta, as marchas, o cultivo coletivo da terra, as ocupações por assentados e acampados, consideradas dinâmicas nevrálgicas, também, para a formação do ser social.

A pedagogia do movimento, destarte, trata de exibir “... uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social ...” (Caldart, 2012, p. 547), em que lutar pela terra e lutar pela reforma agrária não fazem parte de processos adjutórios à formação escolar ou educativa *lato sensu*. Lutar pela terra e lutar pela reforma agrária, pelo contrário, na pedagogia do movimento, devem ser explorados como razões seminais, espinhas dorsais do próprio processo de educar ontológica e omnilateralmente.

Mas, concretamente, quais são os princípios gerais que orientam o trabalho com a pedagogia do movimento quando se pensa no trabalho ontológico e na educação omnilateral? Quem nos auxilia na exibição da constituição histórica desse ser social em formação é Gohn (2003, p. 58), quando ela diz que os princípios que norteiam a pedagogia do movimento são os seguintes:

A educação não acontece somente na escola: fundamentos da crítica ao escolacentrismo

Sobre o argumento de que a educação não deve ser praticada exclusivamente na escola, Caldart (2008), no artigo intitulado *Sobre educação do campo*, tece uma crítica bastante contundente ao que ela nomeia como “escolacentrismo”, isto é, ela reclama do papel excessivamente centralizador exercido pela escola nas várias dimensões que envolvem a formação humana. E mais, ela chega a dizer que a pedagogia do movimento não pode se relacionar com a visão escolacentrista, visto que, no momento em que esse relacionamento realmente se estreitar, o escolacentrismo pode fragilizar o escopo crítico de elaboração das práticas educativas (*práxis*), em detrimento da valorização exclusiva das práticas pedagógicas (*poiesis*). E a educação do campo, conforme a sua opinião, não precisa tirar o foco da escola para não ser tão escolacentrista. Ela só precisa ir ao cerne da relação de não antagonismo entre a prática pedagógica, ou *poiesis*, e a prática educativa, ou *práxis*, aspecto de que trataremos adiante.

O eixo central da luta social não pode prescindir da defesa da escola pública

A defesa da escola pública insere-se na luta social que quer ver instituída uma vigorosa insurgência da pedagogia do movimento contra a lógica incorrigível do capital. E vejam que a dimensão do contra-ataque que a pedagogia do movimento quer fazer, em combate à pedagogia burguesa ou bancária, precisa ser acachapante, destrutiva mesmo, porque ela não quer se promover de uma lógica furtiva ou esporádica. Fala-se de atacar uma lógica incorrigível do capital e destruí-la, **destaca-se, devido ao** seu caráter de reificação do sociometabolismo capitalista, ela precisa ser destruída para que outra lógica sociometabólica – a da pedagogia socialista – ocupe o seu lugar. Ou, como assevera Mészáros (2008, p. 25):

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, são admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

A pedagogia do movimento, em sua gênese, não quer reformas paliativas ou, pior, que sejam definitivas, ela quer mudança, ela quer a revolução. É por isso que, complementarmente à abordagem de Mészáros, Gohn (2016) fala da gênese da luta social, a favor da escola pública, e não deixa de registrar que “... os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais ...” (Gohn, 2016, p. 1).

As questões centrais que os seres sociais trazem para a problematização e ação concreta na escola dos assentamentos e acampamentos, na luta em prol da escola pública, são, portanto, o estímulo à participação popular e o destaque que precisa ser conquistado para se valorizar o sentido ideopolítico da educação. Tais lutas ideopolíticas envolvendo os seres sociais precisam trazer à frente questões que aborem, ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas de onde derivam os conhecimentos universais e a **prática** educativa, em que as pessoas recusam-se a ignorar as questões de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religiões, dos portadores de necessidades especiais, do meio ambiente, da qualidade de vida, da paz, dos direitos humanos, dos direitos culturais, visto que, é dentro desse quadro de diversidades humanas, com suas lutas, muitas vezes, parcelares, que se compõem os sujeitos que fazem o movimento de luta pela terra e pela educação.

Na acepção de Gohn (2016), esses movimentos sociais que carregam tantas diversidades, agindo em prol da escola pública, tornam-se fontes e agências de produção de saberes revolucionários. Endógena e exogenamente, inclusive, as ações concretas que ocorrem dentro e fora dos acampamentos e assentamentos demandam trabalho nos setores da educação, trabalho este desenvolvido através de práticas pedagógicas e educativas que respondem a processos de aprendizagem advindos de saberes reconhecidos como formais e não formais e saberes provenientes da experiência ou de exercícios mais estruturados dos movimentos sociais; ações que são condicionadas por pores teleológicos emancipatórios e que objetivam a formação das pessoas em determinado campo de habilidade, dentro e fora das grades curriculares, certificadoras de graus e níveis de ensino (Gohn, 2016).

A escola do movimento e a escola camponesa: o que o currículo tem a ver com isso?

Em Freire e Macedo (1994), encontra-se uma definição de currículo que se alinha com os interesses da escola e da educação dos movimentos sociais camponeses.

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas no conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, implica nos horários, na disciplina e nas tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses. (Freire & Macedo, 1994, p. 70).

Nas acepções que tomamos por empréstimo de Freire e Macedo (1994), percebe-se que os autores não recorrem a uma visão tradicional ou técnica de currículo, que o associa a uma questão puramente mecânica e, conceitualmente, atrela este elemento ao sistema industrial que, tradicionalmente, reconhecemos como *taylorismo*. O currículo a que Freire e Macedo (1994) referem-se é associado ao *taylorismo* porque essa forma de organização do trabalho - seja na linha da fábrica ou nas escolas -, busca a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e, com base em divisões específicas de tarefas, a produção em massa. E as teorias educacionais tradicionais também seguiram essa lógica, levando-a para dentro da escola.

No cerne da elaboração do conceito de currículo em movimento, que é o currículo adotado pela escola e pela pedagogia do movimento nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, devem-se manter dissociadas as concepções pós-críticas sobre o assunto, visto que idealizações pós-críticas, no limite, não assumem compromisso com um dos princípios fundamentais do currículo nas escolas do movimento, que é a atenção especial que deve ser dada à realidade. Conforme a educação dos movimentos camponeses, o princípio fundamental a ser seguido é o de que, nas escolas dos assentamentos e acampamentos, toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade. O princípio educativo que toma a realidade como ponto fulcral “... implica dizer que tudo o que as crianças estudam deve estar ligado com sua vida prática e com necessidades concretas suas, de seus pais e de sua comunidade ...” (De Paula & Saveli, 2000, p. 23).

O currículo a se colocar em movimento na escola do movimento e conforme a educação deste deve ser produzido com o pôr teleológico de restabelecer a responsabilidade aos sujeitos com a transformação de suas próprias vidas e com a vida dos coletivos à qual eles estão associados. É por esse motivo que esse currículo deve se apropriar precipuamente de uma

configuração praxeológica integral, totalizadora, pois não se pode prescindir de considerá-lo como um ato educativo que não somente reproduz a realidade, mas pode contribuir para reelaborá-la, conforme os compromissos que a pedagogia do movimento, produzindo o movimento da realidade, quer transformar.

O currículo em movimento para as escolas e a educação do movimento, por isso mesmo, precisa assemelhar-se a um processo aberto que se diferencia dos currículos tradicionais em três pontos básicos:

1. A sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça;
2. Os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc...) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando. Assim, os conteúdos servem como instrumento para a construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmos;
3. A organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola e crianças que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola. (De Paula & Saveli, 2000, p. 25).

A fim de efetivar as prerrogativas do currículo ajustado à pedagogia do movimento, os estudiosos dos Setores de Educação dos assentamentos e acampamentos defendem a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas e as práticas educativas, o que implica transformar a escola do movimento “... num instrumento que opere a valorização do saber sistematizado, dito universal, com o saber nativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais ...” (Silva & Araújo, 2016, p. 120). Paradigmaticamente, a organização da carga horária nesse tipo de escola vincula-se indelevelmente ao modelo de alternância que é considerado ideal, por articular de forma perfeita o trabalho com a educação. Assumindo o trabalho como princípio educativo, a alternância:

... permite aos camponeses que estão na escola a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construído a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano ... (Cordeiro, Reis & Hage, 2011, p. 116).

Faz-se imperativo, no entanto, antes de prosseguir, pensar no caso a caso e nas variadas especificidades estruturantes das escolas de acampamentos e assentamentos camponesas, visto que a própria dinamicidade desses espaços pode desrealizar a necessidade e o sentido de a alternância se efetivar como deveria. Menciona-se o caráter paradigmático do modelo da

alternância nos acampamentos e assentamentos, pois, em tais espaços, apesar de a escola estar organizada no modelo de multisseriação ou ensino fundamental da 1ª à 5ª séries, com objetivos e conteúdos próprios sendo cumpridos em cada uma delas, impõe-se a necessidade da flexibilização do currículo pela própria natureza do espaço onde a escola está instalada e pela própria natureza do movimento camponês, um movimento de itinerância, como já foi mencionado.

No documento *Escola itinerante em acampamentos do MST*, inclusive, o Movimento Sem Terra (MST, 2001) explica como deve se processar a escolarização desses espaços e assevera que a organização curricular das escolas dos movimentos sociais camponeses, prevista em cada etapa da formação, possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos, conforme a cognição de cada aluno. E esses alunos ascendem quando demonstram ser capazes de construir referências correspondentes a cada etapa formativa, quando são avaliados pelos professores.

Quando, por isso mesmo, aborda-se o tema da educação nas áreas de acampamentos e assentamentos é porque **se firmou neste movimento a** convicção de que, nesses espaços, configuram-se formas primárias de organização dos movimentos sociais camponeses, pois é nesses lugares, também, que as famílias camponesas instalam-se, tendo em vista a realização de atos educativos, tais como organizar a escola formal e as místicas, as marchas, os gritos de ordem ou de luta, as ocupações e o cultivo coletivo da terra. Os assentamentos e acampamentos, portanto, são considerados espaços de luta e não só isso. As escolas de assentamentos e acampamentos são espaços onde é reproduzida a vida primária e, ainda que precariamente, o sociometabolismo, também primário, da vida camponesa, na medida em que é nesses lugares, também, que se origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade própria e que se mantém unida, muitas vezes, por vários anos (Dal Ri & Vieitez, 2004, p. 46).

O reconhecimento da posse da terra, que é legitimado pelo Estado através da conquista do título (de posse), faz-se geralmente quando o que era acampamento passa ao *status quo* de assentamento, mas se engana quem pensa que essa legitimação desrealiza as tensões que os agora assentados experimentarão. Pelo contrário, a conquista do título de legitimação da posse da terra parece acirrar as disputas do capital x trabalho entre camponeses e povos urbanos, agudizando os conflitos externos dentro de tais espaços e fazendo com que os desafios da manutenção dos coletivos camponeses sejam renovados.

Além do mais, ao mesmo tempo em que a posse da terra permite uma melhor racionalização do trabalho com as matrizes da pedagogia do movimento – a saber, a

pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura e a pedagogia da história na escola camponesa –, os desafios garantidores da manutenção dos sujeitos que compõem o movimento, na logicidade da luta, precisam ser redobrados. Isso porque a conquista desse título é considerada por muitos o pôr teleológico final do envolvimento com o movimento camponês, e não é assim que funciona, pois, o acesso à posse da terra, doar a esses sujeitos um “pedaço de chão”, decerto, pode contribuir para a reificação do gênero de vida camponês, mas, na totalidade, não modifica o fato de que a estrutura fundiária brasileira permanece inalterada.

Como já mencionado anteriormente, a escola dos movimentos sociais camponeses – sejam os “barracões” de lona instalados nas áreas de acampamentos, sejam os espaços escolares construídos nos assentamentos – não pode prescindir de um currículo em que se reconheçam os processos de identificação que a singularizam, dentre os quais se destacando as práticas pedagógicas e educativas associadas à sua própria lógica de funcionamento; não pode prescindir da luta social em prol da reforma agrária que nesses espaços deve ser realizada; não pode abrir mão da valorização da terra como meio de vida e da reprodução da vida plena dos camponeses; da sua própria cultura nem tampouco da história de tais grupos; e é nessas singularidades que reside a sua atração. E, como a proposta de escolarização nas áreas de acampamentos e assentamentos dos movimentos sociais camponeses é específica e diferenciada, graças à luta empreendida pelos educadores, foi conquistada a autorização legal para a instituição de um calendário diferenciado para as escolas, conforme é preconizado pelas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec, Resolução 1/2002). No artigo 7º das Doebec’s, por exemplo, preconiza-se que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (Brasil, 2002, p. 2).

Destaque-se, ademais, que as especificidades e diferenciações da proposta de escolarização em áreas de acampamento ou de acampamentos põem em relevo o modo de vida camponês, respeitando, inclusive, além da necessidade de organização de um currículo próprio, o tempo formativo de cada aluno na construção dos seus conhecimentos. Internamente, dentro das escolas de assentamentos e acampamentos, inclusive, a frequência e os horários têm sido fixados a partir do compromisso assumido entre professores, alunos,

comunidade, os setores de educação dos movimentos sociais e as secretarias de educação dos municípios onde as escolas estão instaladas.

E, como não é desconsiderado que o currículo na escola camponesa seja um instrumento de poder, não se ignora também que o elo entre os sistemas de ensino e o gênero de vida camponês, eleva o Governo em alguns graus positivos quando esta instância apropriase do espaço das escolas dos acampamentos e assentamentos para, pretensamente, apoiá-la em seus propósitos de identificação. Os espaços de assentamento, em especial, perdem com o estreitamento dessa relação, porque, ao se integrarem aos sistemas de ensino, as Secretarias de Educação (SEC's) é que passam a assumir o compromisso com o encaminhamento de quadros profissionais para tais escolas; quadros estes que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades do método de trabalho, da pedagogia da escola de assentamentos e acampamentos da reforma agrária. E esse desconhecimento do método de trabalho com a ontologia do ser social e com a educação omnilateral joga a proposta educacional dos espaços de assentamento e acampamento da reforma agrária, como, muito apropriadamente, falaram Marx e Engels **sob** a “câmara escura”, isto é, **sob** o manto da consciência invertida da realidade, **sob** os auspícios da regulação e controle ideológico daqueles que não reconhecem a determinação do povo camponês. E, como consequência dessa visão alienadora, as escolas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária perdem-se em seus propósitos, “tomadas de assalto” pela ideologia da escola **burguesa** (Marx & Engels, 2007, p. 425). A crítica a essa estratégia de apropriação, aliás, é sustentada por Leite (2000) e Mendes (1983), que chamam a atenção para o fato de que, sob a influência de órgãos como a UNESCO, a partir da década de 1960, **os educadores brasileiros** parecem ter entendido que não há como prescindir da colaboração da escola como espaço difusor da ideologia capitalista.

O processo educativo como ato coletivo e orgânico

Caldart et al. (2013), no livro *Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro*, e Krupskaia (2017) – ela mesma, a “mãe” –, **no livro A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**, apresentam os “pais e mães fundadoras” da pedagogia socialista, e, aqui, complementarmente ao que foi apresentado pelas autoras, são apresentados também os principais intelectuais fidelizados com essa corrente do pensamento educacional, que é lastro sustentacular da educação nas áreas de assentamento e acampamento da reforma agrária.

Nas produções que são apresentadas por Caldart e Krupskaja, há destaque para as contribuições de Makarenko (1977), citado pela primeira autora por ser criador e administrador das colônias *Gorki* e *Dzerjinski*, experiências embrionárias de formação de crianças de rua que ocorreram na Rússia pós-revolução de 1917; dá-se relevo para o legado da própria Krupskaja (1879-1939), considerada mãe fundadora da pedagogia socialista e responsável de primeira hora pela organização do sistema educacional pós-revolução de 1917; apresenta-se o legado de Pistrak (1888-1937), criador da *Escola do Trabalho*, escola que é sustentada pela utilização dos três pilares básicos e fulcrais para a educação em assentamentos e acampamentos de reforma agrária: formação intelectual, educação física e ensino politécnico; é apresentado o legado de Blonskij (1884-1941), responsável por introduzir a teoria behaviorista na pedagogia russa; traz-se um pouco das contribuições de Suchodolski (1903-1992), responsável por trazer elementos fundamentais para a análise de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora; dá-se relevo às ideias de Sujomlinski (1918-1970), cuja pedagogia do bem, da verdade, da cultura e dos sentimentos inspirou o pensamento da pedagogia socialista; e, como não poderia deixar de ser, prestam-se homenagens a Freire (1921-1997), que se declarava um autor fiel a essa inspiração epistemológica.

A aposta educativa que os intelectuais socialistas “bancaram” é entendida enquanto ato coletivo e processo ideopolítico que precisava ser apropriado enquanto preceito básico da educação nos espaços de assentamento e acampamentos da reforma agrária, posto que é a partir do desenvolvimento das noções e expressões extraídas das matrizes pedagógicas da educação do campo e dos princípios pedagógicos e educativos que os movimentos camponeses ideiam que será produzida uma espécie de reorientação ideológica dos sujeitos que compõem esses espaços; reorientação esta que se dá em favor da luta que os camponeses assumem.

As matrizes pedagógicas e educativas que balizam a educação dentro das áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, por isso mesmo, não são matrizes que possam ser apresentadas em níveis hierarquizados ou estratificados de relações. Elas perpassam todos os princípios, todas as dinâmicas que ajudam a organizar a educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, chegando ao ponto de poderem ser definidas como *modos de operação* de tais modelos educacionais, formas organizativas da escola camponesa que são traduzidas e se fazem presentes em todas as dimensões da sua proposta e de seus propósitos educacionais.

Novamente, é Caldart quem, referindo-se à configuração atual da educação nos movimentos sociais camponeses, diz que esta:

... está ancorada em uma análise que aponta a necessidade da passagem de um *movimento social*, que visa conquistar direitos, para uma *organização política*, que está estruturada para construir na transformação da sociedade, passagem que equivale a um salto qualitativo, pois implica alterar a referência organizativa política e cultural dos camponeses, formando-os como classe ... (Caldart et al., 2013, p. 176-177).

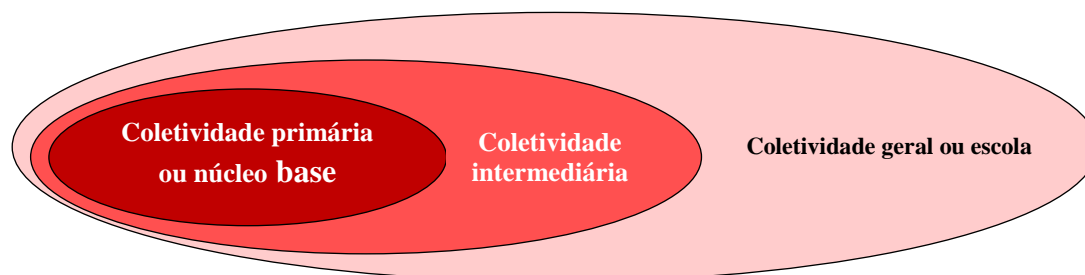
Essa reflexão de Caldart, conjuntamente aos pores teleológicos e ideopolíticos que se associam às matrizes pedagógicas e educativas das áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, aponta para uma ruptura com a lógica sociometabólica do capitalismo, pela descontinuidade do estabelecimento de compromissos com o individualismo e a competitividade, tão comuns na escola bancária. É oportuno ressaltar, no entanto, que, tomando-se tais matrizes pedagógicas e educativas enquanto atos e, dialeticamente, enquanto processos educativos, estas não se projetam numa estrutura fixa, seja dos acampamentos ou assentamentos dos movimentos sociais camponeses, pelo contrário, nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, considera-se que tais atos e processos são elaborados dentro de uma estrutura horizontal de decisão que é montada em razão de se priorizar a organização de toda a base em núcleos e nos demais espaços, sem funções definidas. O funcionamento da estrutura de gestão de tais núcleos, por outro lado, é fundamentado por alguns princípios organizativos, apresentados por Caldart et al. (2013, p. 178), também. A saber, nessas estruturas, propõem-se: 1) A organização dos estudantes e educadores permanentes na base e como base; 2) A preparação para uma direção coletiva, com responsabilidade pessoal e distribuição de tarefas; 3) A construção de consciência política para saber o momento de refletir amplamente, para tomar decisões e saber o momento de assumir as decisões tomadas; 4) Vivenciar uma disciplina construída coletivamente; 5) Analisar as situações e planejar tendo em vista a práxis; Agir com profissionalismo, procurando superar as deficiências; 6) Estudar e procurar compreender o instrumental de compreensão da realidade a partir de suas contradições; e participar de momentos de crítica e autocrítica.

Pari passu com o conceito de processo educativo como ato coletivo, também está presente na educação que é proposta nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária a definição de organicidade, que é definida enquanto:

... processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto de instâncias que constituem a organização, desde o Núcleo de Base de cada acampamento ou assentamento até as instâncias nacionais de direção, em uma combinação de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução das lutas ... (Caldart et al., 2013, p. 178).

Na escola, tal organicidade indica a existência de uma coletividade em movimento, coletividade esta que procura estabelecer relações diretas com a totalidade das lutas sociais, da luta pela terra, da história e da cultura camponesas e que implica um fluxo permanente de informações e ações. Na figura 1, reproduz-se uma imagem que expressa o *modus* de operação dessas coletividades, dentro das áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, conforme Caldart et al. (2013) descrevem.

Figura 1 - Subdivisões dos coletivos educacionais organizados nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária (2021).



Fonte: Caldart et al. (2013)

A coletividade orgânica – primária, intermediária ou geral – da educação em áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, por sua vez, decorre de princípios de funcionamento que se ligam aos seguintes princípios organizativos, a saber:

- A subordinação entre iguais implicará o respeito a um momento de comandar e um momento de obedecer.
- Cada órgão da coletividade deve ter um poder determinado e não pode se tornar burocrático, nem autoritário, nem demagógico.
- As decisões das instâncias devem ser respeitadas, e os encaminhamentos a serem realizados devem ser feitos às instâncias certas.
- Os acordos firmados devem ser cumpridos.
- Os participantes, especialmente os educadores, não podem se sobrepor às instâncias.
- As intervenções devem ser precisas e breves.

Pelo exposto, fica claro, então, que o pôr teleológico da educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária procura investir na construção de relações sociais práticas pedagógicas e *práxis* educativas alicerçadas na afirmação da importância das matrizes pedagógicas e educativas do ato e do processo de educar, conforme o trabalho ontológico e educação omnilateral. O fim último dessa teoria educacional, não obstante, é promover o enraizamento com/na coletividade que os sujeitos de áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária camponeses produzem.

A gestão democrática que se pratica nessas escolas, por isso mesmo, passa a ser compreendida como parte de um programa de estudos dos assentados e acampados da reforma agrária, com metas a serem estabelecidas e cumpridas dentro das próprias escolas e outros espaços formativos, inclusive, aqueles que estão fora das áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, no mundo que existe fora dos assentamentos e acampamentos.

Relações entre as práticas pedagógicas (*poiesis*) e as práticas educativas (*práxis*)

O trabalho de Franco (2016) faz referência a questões problematizadoras importantes para tal produção. Para sustentar um melhor entendimento sobre essas questões, a autora explica que a prática pedagógica não pode se fazer inteligível enquanto continuar insistindo em se identificar como *poiesis*, pois esta só sabe se impor enquanto “... ação regida por fins prefixados e governado por regras predeterminadas ...” (Franco, 2016, p. 535). Isso acontece porque, comparativamente com a prática pedagógica ou *poiesis*, a prática educativa ou *práxis* tem o condão de ser sancionada a partir de critérios éticos imanentes ou “... como algo que aparece mais do que na expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores ...” (Franco, 2016, p. 536).

E não que uma prática pedagógica (*poiesis*) ou a prática educativa (*práxis*) sejam conceitos equidistantes. Pelo contrário, prática pedagógica e prática educativa são conceitos unissonantes, próximos, no entanto, quando se fala das práticas pedagógicas ou *poiesis*, inicialmente, “... faz-se referências a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais ...” (Franco, 2016, p. 536), ao passo que as práticas educativas ou *práxis* referem-se “... a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos ...” (Franco, 2016, p. 536).

Torreão Sá, Torreão Sá e De Cristo (2021) reiteram que, nos estudos sobre a pedagogia

das áreas de assentamento e acampamentos da reforma agrária, ambos os conceitos aparecem articulados, e, a tal ponto se manifesta essa interlocução que, em algum momento, é difícil identificar o que distingue a prática pedagógica da prática educativa. Isto é, a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, conceitualmente, constituem totalidades dialéticas, todos integrais, porém, totalidades e todos integrais preenchidos, em parte, por elementos contidos em um ou outro conceito.

Em momentos anteriores a este trabalho, já se disse que a pedagogia do movimento persegue uma reificação dos princípios sustentaculares da pedagogia socialista e esses princípios podem ser sintetizados na forma de outra acepção teórica, que se chama centralidade do trabalho ontológico. O trabalho ontológico é alçado a uma condição seminal para o marxismo, interpretado à luz dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, porque uma e outra categorias epistemológicas precipitam-se sobre a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, também, corroborando uma dupla transformação: a do ser individual em ser social.

Para Lukács (2018, p. 286):

Se por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc.

As acepções *lukácsianas* não propugnam a rivalidade entre a prática pedagógica ou *poiesis* e a prática educativa ou *práxis*, pelo contrário. Na interpretação que Torreão Sá, Torreão Sá, Torreão Sá e De Cristo (2021), aliás, fazem do texto do filósofo marxista, o trabalho educacional do tipo estranhado ou o trabalho ontológico não concorrem entre si, porque se entende que uma e outra acepções formam uma totalidade, a totalidade dialética.

Quando a pedagogia do movimento camponês reclama, por exemplo, do papel excessivamente centralizador exercido pela escola na formação humana – chamando isso de crítica ao “escolacentrismo” – e diz que, desde a gênese, essa interpretação crítica relaciona-se com “... processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo ...” (Caldart, 2009, p. 70), a autora desse pensamento convida-nos a refletir sobre os processos econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano, e, no caso dos sujeitos que compõem os coletivos camponeses, portanto, ela nos convida a refletir sobre os elementos constituintes de um pôr teleológico de caráter emancipatório que a pedagogia dos movimentos sociais camponeses propõe, onde quer que ela aconteça: seja nos acampamentos ou

assentamentos ou onde quer que se aprenda sobre a luta social, a coletividade, a terra, a cultura e a história dos camponeses.

Na educação burguesa – também, como já foi dito anteriormente –, a estratégia de “engolfamento”, de apropriação da escola pela ideologia burguesa está correlacionada com os pressupostos fundamentais associados à técnica do “aprender a aprender” (Duarte, 2011). Aprender a aprender para quê? Aprender a aprender para ensinar os “três erres” – *reading*, *(w)riting* e *(a)rithmetic*, isto é, ler, escrever e contar –, visto que, tal como a divisão de classe, pedra angular do capitalismo, a educação burguesa é sustentada numa rígida estratificação do ensino aprendizagem, em que as disciplinas da escola, por exemplo, nem chegam a se comunicar, muito menos, a se relacionar dialeticamente (Manacorda, 2006).

Duarte (2011) diz que esse ânimo da técnica do “aprender a aprender”, nas duas últimas décadas do século XX e em todo o decurso do conturbado século XXI, deve-se à maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Piaget, que tem pouso na educação brasileira, graças ao movimento construtivista. É o movimento construtivista quem, na década de 1980, aliás, mais coloca óbices no avanço da construção das pedagogias críticas – como a pedagogia socialista é –, pois, contrariamente ao marxismo e à pedagogia socialista, a educação burguesa traz em si mesma o propósito de desrealização do ser social e refundação do ser competente e capacitado ao trabalho educacional alienado; alienação que se reifica na sua própria função de transformar todo o conhecimento universal em conhecimento prático útil. E é na esteira da desrealização da unidade de ontologias educacionais e escolares camponesas e subsequentes reproduções de novas ontologias, identificadas com o pragmatismo educacional e o construtivismo, não obstante, que a técnica do “aprender a aprender” adquire mais destaque.

Ao organizar esse quadro social, que exhibe a lógica sociometabólica da educação burguesa, é oportuno explicar que não se quer afirmar que se deve deixar de incorporar aos conteúdos escolares as noções de conhecimentos universais da geografia, da história, da matemática, da física, da biologia, da língua portuguesa, etc., mas se reitera que, ao fazer isso, essa incorporação deve ser processada liberando tais conhecimentos da metafísica e do positivismo; devem-se liberar esses conhecimentos das teorias pós-críticas. E o problema **dessa** incorporação se fazer imperativa dentro das áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária é que a pedagogia bancária e burguesa proclama a neutralidade das práticas – quaisquer que sejam elas – em nome de uma objetividade utilitarista da educação, que transforma tanto a prática pedagógica ou *poiesis*, quanto a prática educativa ou *práxis* num

trabalho educacional esvaziado de compromisso ontológico e unilateral.

E, se tivermos de nos subordinar ao ocaso do sucesso dessa transformação, “... nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua neutralidade...” (Saviani, 2017, p. 43). Com a educação em áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária não é assim! É Nosella (1983 como citado em Saviani, 2017, p. 40), aliás, quem argumenta que o compromisso político da ontologização dos conhecimentos universais é o “... ponto crítico do processo educativo ...” e, por isso mesmo, comenta:

O educador que queira colocar-se na perspectiva da “emergente classe trabalhadora” deve, pois, romper com a velha concepção de cultura. Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista. Utilizo essa simbologia porque ela me parece rica, uma vez que permite entender o processo de desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista. Nessa tarefa o educador não necessita começar do zero. Do seio da velha cultura emergiu a “visão cultural socialista” que, “embora dominada, é historicamente superior à burguesa, a incorpora, de um novo ponto de vista, das conquistas das culturas passadas” (idem, p. 93). E a expressão elaborada dessa nova cultura é a “filosofia da práxis”. Esta é a ciência que desvenda os segredos da dominação burguesa. Já que esse ponto de vista é radicalmente novo, isto é, constitui-se de uma “raiz substantivamente diferente”, é apenas colocando-se nessa perspectiva que será possível imprimir uma direção genuinamente nova para a prática educativa ... (Nosella, 1983 como citado em Saviani, 2017, p. 40).

É a essa “visão ontológico-socialista” que Nosella e, mais acuradamente, autores como Caldart acenam quando convidam a pedagogia dos movimentos sociais camponeses para aproximar a prática pedagógica ou *poiesis* da prática educativa ou *práxis*, ambas fundamentadas na fabricação de uma ontologia do ser social. Essa educação do campo pensada como ontologia do ser social é a mesma que estende o convite para todos os povos camponeses com vistas à realização das místicas, das marchas, das ocupações, ao cultivo coletivo da terra e à realização dos gritos de luta ou de ordem. Essa “nova visão socialista”, ainda mais, convoca-nos para a realização de todos esses movimentos tentando reproduzir nestes o ensino aprendizagem, o trabalho educativo omnilateral baseado naquilo que se abstrai do que a própria luta social pela terra nos ensina.

E, mais que o convite para mergulhar nas práticas do tipo *poiésicas* e que o chamamento para imergir na prática educativa ou *práxis*, esse aceno da educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária serve também para precipitar em todos a reflexão de que “... ousar comer do fruto da ‘árvore da ciência do bem e do mal’ é oportuno para negar... a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista ...” (Saviani, 2017, p. 40), escola sectarista e que existe fundamentalmente para ensinar e conformar quanto à

competição e individualismo, sem os quais torna-se impossível sustentar “no lombo” ou nas costas o pacote de maldades que dá lastro à educação no sistema capitalista.

Considerações finais

A apresentação das bases epistemológicas da educação praticada em áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária revela que, desde a sua gênese, o movimento camponês trabalha com a preocupação de afirmar a importância da educação socialista como algo que se associa indelevelmente ao processo revolucionário com o qual a transformação da educação pode colaborar. Espera-se, por essa razão, que tal associação seja o tempo todo reificada pelos educadores camponeses, porque estes sujeitos parecem compreender que tal processo revolucionário só pode ser exitoso se houver a ruptura da lógica sociometabólica que controla o sistema capitalista e que, por conseguinte, produz e reproduz a sua escola.

No arquétipo ideado pelo capitalismo para definir as estratégias de reprodução da escola bancária ou burguesa, há um saber “doador” por aqueles que se julgam sábios para aqueles que são julgados, equivocadamente, como os que nada sabem. Tal ideiação de “doação de saberes”, estando fundamentada no propósito de alienação sobre o que compõe a essência da ideologia dominante – as relações de exploração do homem pelo homem; a sociedade de classe; o fetichismo da mercadoria; a mercadorização do que é mais caro à formação da sociedade humana, a educação etc. –, que quer ver os sujeitos alienados, a tal ponto que eles passem a enxergar como pertencentes à “ordem natural das coisas” os níveis hierarquizados de saber e conhecimento que são construídos na sociedade de classes (Freire, 2021). Tomada, portanto, por intencionalidades maliciosas, a educação bancária persegue o educar para “... arquivar o que se deposita ...” (Freire, 2021, p. 38), porque, muitas vezes, o que é “depositado” precisa sê-lo, por ser considerado “perigoso” quando esse conhecimento é apenas real, concreto.

E a concreticidade do mundo real nas áreas de assentamentos e acampamentos manifesta-se por meio da difusão dos princípios filosóficos e pedagógicos que orientam o que é ideado pelos ideólogos dos movimentos camponeses sobre a educação em tais espaços. As objetivações de tais princípios guiam a proposta educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária procurando romper, não obstante, com a separação entre conhecimentos universais, produzidos a partir do trabalho com as práticas pedagógicas ou

poiesis e as práticas educativas ou *práxis*, e, ademais, materializam-se na forma das relações que buscam a unificação entre a investigação, a tematização e a problematização de conteúdos de modo a precipitar a ruptura com a “visão mágica” (Freire, 2021) ou, precisamente, com a alienação (Marx, 2010) que a educação burguesa alvitra, e é por essa razão que se busca a realidade como sustentáculo de tudo que educa.

E, se a educação bancária ou burguesa investe num modelo de ser humano, de homem, disposta a afirmar-se, a educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária também apropria-se de seu próprio modelo de ser humano: o ser social, o ser ontológico. Isso significa dizer que, uma vez a realidade social tendo sido alçada ao *status quo* de critério único da formação, a produção e a reprodução da vida do camponês **precisa** tornar-se balizas de tudo aquilo que se irá aprender, seja dentro ou fora da escola: seus objetos, as suas relações, os seus vínculos, tudo isso é objeto de interesse da educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária.

Opondo-se à unilateralidade, que reifica o trabalho pedagógico e educativo alienado dos reais pores teleológicos das relações burguesas, a educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária quer reiterar a importância da omnilateralidade, baseada no fortalecimento de um tripé: formação intelectual, educação física e ensino politécnico, posto que, mais do que conhecimentos, a rigor, a educação nas áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária trata de exibir uma intencionalidade formativa comprometida com uma luta social em que defender e compreender a necessidade de realização da reforma agrária **precisa** ser **entendida** como algo fulcral para o processo de educar.

Fiel, por essa razão, aos pressupostos do trabalho ontológico e à educação omnilateral, esse modelo educacional defende que: 1) A educação não acontece só na escola; 2) O eixo central da luta social pela educação camponesa não pode prescindir da defesa da escola pública; 3) O seu currículo precisa ser pensado como algo ideado por todos; e 4) O processo educativo deve ser visto como um ato coletivo e orgânico.

Referências

Brasil. (2002). *CNE/CEB Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Campo. Políticas públicas: educação* (pp. 67-86). [Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7]. Brasília: Incra-MDA.

Caldart, R. S. (2009). *Pedagogia do Movimento sem Terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do movimento. In *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 546-553). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Editora Expressão Popular.

Caldart, R. S., Daros, D., Almeida, C. F. L., Osfs, P. R. C., Sottilli, T. A., Percher, E. G., Stedile, M. E., Kolling, E. J., Monteiro Júnior, Z. B. C., & Moraes, I. A. (2013). Estrutura de gestão em que todos decidem. *Escola do Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro*, 176-181.

Cordeiro, G. N. K., Reis, N. S., & Hage, S. M. (2011). Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, 24, 115-125.

Dal Ri, N. M., & Vieitez, C. G. (2004). A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 44-57. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000200004>

De Paula, A. P., & Saveli, E. L. (2000). A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST. *Revista Diálogos. Pesquisa em Extensão Universitária*, 17(1), 17-25. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/01.pdf>.

Duarte, N. (2011). *“Vigotski e o “aprender a aprender””. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (2a ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P., & Macedo, D. (1994). *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gohn, M. G. M. (27 de junho de 2016). Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade [Conferência de Encerramento]. *Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*. Curitiba, Paraná, Brasil.

Krupskaia, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular.

Leite, S. C. (2000). *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*. São Paulo: Editora Cortêz.

Lukács, G. (2010). *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Editora Boitempo.

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social 2*. São Paulo: Editora Boitempo.

Lukács, G. (2018). *Para uma ontologia do ser social 1*. São Paulo: Editora Boitempo.

Makarenko, A. (1977). *La coletividade y la educación de la personalidad*. São Paulo: Editorial Progreso.

Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Editora Cortez.

Marx, K. (2010). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira.

Mendes, D. T. (Org.). (1983). *Filosofia da educação no Brasil*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (2a ed.). São Paulo: Editora Boitempo.

Morigi, V. (2003). *A escola do MST: Uma utopia em construção*. Porto Alegre: Editoria Mediação.

Movimento Sem Terra (MST). (2001). Escola itinerante em acampamentos do MST. *Estudos Avançados*, 15(42), 1-6. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200011>

Sapelli, M. L. S., Leite, V. J., & Bahntuk, C. (2019). *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Saviani, D. (2017). Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In Caldart, R. S., & Villas Bôas, R. L. (Orgs.). *Pedagogia socialista. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais* (pp. 103-125). São Paulo: Editora Expressão Popular.

Silva, T. R. A., & Araújo, P. C. A. (2016). A educação do campo como direito humano. In *Anais do III Congresso Nacional de Educação*, Natal, RN.

Torreão Sá, T. R. B., Torreão Sá, M., & De Cristo, R. S. R. (2021) Trabalho ontológico e educação omnilateral, sustentáculos da educação do campo. *Revista Germinal*, 13(2), 631-653. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43887>

Vasconcelos, M. L., & Brito, R. H. P. (2014). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa.

ⁱ Torna-se essencial esclarecer que, apesar de este artigo não ter sido publicado em anais de evento, ele sumariza o assunto que foi tratado quando ministramos um minicurso no Programa Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), atividade extensionista que oferece formação continuada aos professores camponeses nas áreas de abrangência de, pelo menos, 7, dos 27 territórios baianos, o que implicou a adesão da matrícula de um número aproximado de 6000 cursistas que optam pela participação em 1 curso, dentre 3 que são oferecidos, por turno num dia de encontro.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/10/2021
Aprovado em: 14/04/2021
Publicado em: 02/07/2022

Received on October 11th, 2021
Accepted on April 14th, 2021
Published on July, 02nd, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Sá, T. R. B. T., & Silva, L. R. (2022). Bases epistemológicas da educação para assentados e acampados da Reforma Agrária. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13189. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13189>

ABNT

SÁ, T. R. B. T.; SILVA, L. R. Bases epistemológicas da educação para assentados e acampados da Reforma Agrária. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e13189, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13189>