

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO MENINO JESUS EM ÁGUA FRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO

Ana Margarete Gomes da Silva¹

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa preliminar desenvolvida no Assentamento Menino Jesus localizado no município de Água Fria (BA). A análise empírica teve como objetivo compreender o conflito político e, por sua vez territorial, estabelecido entre os assentados e o poder público municipal latente no interior do mencionado Assentamento. O centro deste conflito é estabelecido na luta pela supremacia e controle da escola, dos processos educativos formais e do currículo escolar. A perspectiva teórica aqui defendida se fundamenta em Althusser (1985) que afirma existir uma ligação umbilical entre Estado e aparelhos ideológicos. Através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social, que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo submeter-se às regras políticas. Neste sentido, compreende-se que os movimentos sociais lançam uma outra proposta de educação que supera a alienação para uma autonomia política. È nesta lógica desigual que o conflito se estabelece no assentamento Menino Jesus, entre a educação que possibilita a formação do sujeito crítico-reflexivo oriundo da Pedagogia do Movimento do Sem Terra e tradicional.

Palavras chave: Conflito; Educação; Assentamento Rural.

¹ Profª. Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI. E-mail: anamag_@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa preliminar desenvolvida no Assentamento Menino Jesus localizado no município de Água Fria (BA). A análise empírica teve como objetivo compreender o conflito político e, por sua vez territorial, estabelecido entre os assentados e o poder público municipal latente no interior do mencionado Assentamento. O centro deste conflito é estabelecido na luta pela supremacia e controle da escola, dos processos educativos formais e do currículo escolar. Nesta perspectiva, se analisará as suas implicações na produção do espaço.

O referido trabalho se valeu das discussões e leituras desenvolvidas no decorrer do curso do Componente Curricular Leitura e Produção do Espaço do Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Bahia, e as experiências da autora nas atividades desenvolvidas durante no componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI (SERRINHA-BA), na orientação dos Estágios Supervisionados em espaços educativos formais e não-formais, que sempre têm os processos educativos do Assentamento em estudo como espaço de pesquisa, diálogos e práticas.

Por uma questão didática, este artigo está estruturado da seguinte forma: caracterização do objeto de estudo; análise teórico-metodológica que fundamenta o trabalho, com destaque para a relação de parceria entre o Estado (sendo a escola o principal parêntese ideológico) e as relações capitalistas na produção do espaço geográfico brasileiro, da qual emergiu a marginalização dos que não tiveram acesso à propriedade terra; a questão agrária brasileira; a emergência dos movimentos sociais e as lutas e resistências na terra e pela terra; a emergência da Educação do Campo; e, a análise da situação, especificamente, no Assentamento Menino Jesus.

2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

De acordo com os dados do Grupo de pesquisa GeografAR, o MST na Bahia organiza-se política e geograficamente em oito regionais (Figura 2), o assentamento Menino Jesus localiza-se na Regional Recôncavo, a qual abrange o Recôncavo e parte do Semi-árido Baiano, região de grandes latifúndios e de constante confronto agrário.

Quadro 1- Estimativa de pessoas assentadas no Assentamento Menino Jesus

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PESSOAS
COM ATÉ 3 ANOS	94
DE 4 A 6 ANOS	87
DE 7 A 10 ANOS	144
DE 11 A 14 ANOS	170
DE 15 A 17 ANOS	118
DE 18 ANOS OU MAIS	767
TOTAL DE PESSOAS	1380

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PNERA (2005)

Conforme dados do GeografAr, a história do Assentamento Menino Jesus foi iniciada no dia 20 de dezembro de 1998, quando 120 famílias ocuparam a fazenda Paracatu, antiga fábrica de artefatos de sisal falida há 12 anos. O assentamento localiza-se no município de Água Fria, aproximadamente a 160 km de Salvador. Possui uma área de 13000 hectares, sendo 900 de eucalipto, chegou a ter 500 famílias no período de ocupação, depois da avaliação do INCRA em 2003, 185 famílias foram assentadas nestas terras, que totalizam 13.009 hectares, ficando cada assentado registrado com uma média de 40 hectares para o lote e um hectare para a agrovila. No entanto, conforme declaração da associação de moradores, atualmente, as terras são utilizadas por 212 famílias.

Segundo Santos (2008), 80% dos assentados são de origem rural, com faixa etária média de 27 anos, de sexo masculino e alfabetizado.

O Assentamento está estruturado com uma agrovila com aproximadamente 212 casas construídas a margem da Avenida Brasil, via que corta o assentamento sendo o acesso principal do assentamento. A velha estrutura da fazenda serve de espaço para a sede da Associação dos assentados, para a Igreja e para a escola. O assentamento possui setores específicos (Produção, Educação, Saúde, Juventude, etc.) responsáveis pela organização do assentamento, contando com o apoio da Associação dos assentados.

Como síntese das transformações acontecidas entre o ano de 2006 e 2009, no que trata da estrutura e organização do assentamento, observa-se que: a) o processo de construção das casas já está na reta final, porém o projeto da construção com tijolos ecológicos construídos no próprio assentamento não deu certo, por conta da demora da entrega das casas, e por

A questão da educação escolar no Assentamento Menino Jesus em Água Fria e suas implicações na produção do espaço.

Ana Margarete Gomes da Silva

dificuldades estruturais na produção dos tijolos; b) foi construído um posto de saúde e a instalação do PSF (Programa Saúde da Família) no assentamento ausente até então; c) a dinâmica de vida do assentamento modificou com a descentralização das moradias, os assentados passaram a se ver menos; d) o assentamento hoje possui um telefone público e sinal de celular com melhor qualidade; e) a estrada que dá acesso ao assentamento está em boas condições, foi recentemente recuperada; f) o sistema de água foi ampliado com o acréscimo de um poço, o encanamento para as residências já está em fase de conclusão, levando água a todas elas.

Destacamos dois problemas gravíssimos que afligem atualmente o assentamento, um é a questão da produção agrícola e o outro o funcionamento da escola, ambos acarretando duras perdas aos assentados e ao fortalecimento político do assentamento no último período. Com a queima e a destruição da plantação de eucalipto, principal fonte de renda do assentamento, ocasionou um grave transtorno na vida de todos os assentados, gerando grandes prejuízos financeiros tanto coletivos como individuais. Por conta da ausência de recursos, os assentados não conseguem garantir a subsistência somente pela produção agrícola, tornando-se dessa forma a maior preocupação dos assentados. Muitas são as alternativas em implantação, como a plantação de Mamona, Girassol (em convênio com a Petrobrás), a criação de caprinos e o desenvolvimento da apicultura.

No entanto, de acordo com depoimentos dos assentados, no início de do ano de 2008 eles fizeram uma festa pra comemorar uma grande conquista: a construção do prédio escolar nos padrões estabelecidos pelo movimento da Educação do Campo do MST. Porém, no final mesmo ano, foram surpreendidos com a informação que tinham 24 horas para deixarem o espaço da escola, uma vez que todos os trabalhadores da Educação e dos demais serviços eram realizados pelos moradores do assentamento. A escola era o espaço de formação política, de educação formal e não-formal, era espaço de encontros, de comemorações, etc.

Assim, hoje ela funciona com três funcionários efetivos da prefeitura local (duas serventes e um professor) e oito professores e com projeto educacional montado pela Secretaria Municipal de Educação, o mesmo que é desenvolvido em qualquer outra escola da rede.

Tal situação trouxe implicações para a estruturação político-social do assentamento, as quais se materializam no processo de produção e na estruturação do espaço geográfico.

Deste modo, observa-se que o assentamento de consolida em um território de luta e resistência não mais pela terra e sim pela soberania e manutenção de um movimento que tem

demonstrado concretamente a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia, inclusive no campo da educação, sobretudo por ser o movimento de trabalhadores rurais que, junto a outros, têm obtido êxito na territorialização da luta social que empreendem (FERNANDES, 2001) e, com isso, indicando a possibilidade de ampliação ao acesso dos bens culturais como formas de construção de um projeto histórico superador da ordem do capital.

3. ENTRE A FORMATAÇÃO E A DESFORMATAÇÃO: RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO, ESTADO E ESCOLA X RESISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

3.1 Espaço, território e alienação.

O espaço geográfico é uma totalidade dinâmica e contraditória produzida historicamente na relação entre sociedade e natureza mediada pelas relações de trabalho, ou seja, o que se tem no processo de produção espacial é a natureza primitiva transformada em segunda natureza, este é o processo de historicização/humanização/socialização da natureza.

Todavia, partindo do pressuposto que as relações de trabalho se encontram subordinadas ao modo de produção capitalista, o processo de produção do espaço se faz condicionado, também, ao capitalismo que tem como características inerentes a sua lógica a produção/ reprodução e acumulação do capital fruto da exploração do trabalho, gerando como conseqüências: as desigualdades, as contradições e a luta de classes. Acumulação de capital esta que, atualmente, está relacionada à internacionalização da economia, ou seja, ao processo desigual e combinado do capitalismo globalizado.

O território como resultado da espacialização que a sociedade desenvolve tem como característica principal seu processo dialético de construção. A produção do território deve ser entendida a partir da subordinação ao modo de produção vigente e, portanto, sua produção é influenciada, principalmente, pelo atrelamento entre o poder político e o poder econômico. Neste sentido, são os sujeitos que constroem o território, no seu processo de reprodução material e simbólica, historicamente, por meio da luta de classes e condicionados pela lógica dinâmica e contraditória do modo de produção capitalista. Território e espaço não são sinônimos, por isso vamos entender esses conceitos a partir de alguns autores que produziram reflexões teóricas acerca dessas categorias de análise geográfica a partir de uma posição política emancipatória.

Dessa forma, conceber o espaço como totalidade é entender o espaço geográfico como um elemento híbrido formado por “sistema de objetos e sistema de ações” (SANTOS, 1997).

Ou seja, objetos naturais e objetos sociais em relação dinâmica com a sociedade.

Corroborando nesse sentido Straforini (2004, p. 175) afirma que a ciência geográfica: “[...] deve buscar a compreensão do espaço geográfico, esse entendido como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações. Para que os objetos e ações permaneçam indissociáveis o espaço não pode perder o sentido de totalidade-mundo.”

Compreende-se que o posicionamento das Ciências Sociais nas últimas décadas fez emergir a famosa frase: “Tudo o que era estável e sólido desmancha no ar; tudo o que era sagrado é profanado [...]” (MARX; ENGELS, 2001, 28-29). Pois, “nesta sociedade onde impera a parcialidade da classe dominante, o aparato ideológico transforma-a em universalidade, ou seja, subordina o interesse geral ao interesse parcial de uma classe social, estimulando e garantindo o desenvolvimento da alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006).

Assim compreende-se que a alienação na formulação de Mézáros, apresentada como:

[...] um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas* – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação - que se manifestam num contexto histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferente (MÉSZÁROS, 2006, p. 40).

Numa sociedade onde as relações de produção estão sob o ditame da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem, não é de se estranhar que a maioria da população seja privada do fruto do trabalho, a riqueza da humanidade. A produção de bens materiais e espirituais segue a orientação de atender aos anseios da classe dominante, a produção de lucro.

O nível de alienação atual do ser social atinge graus elevadíssimos, ao ponto de parte da população mundial não conseguir se desenvolver minimamente como animal, privados dos meios de subsistência básicos para sua existência.

Partindo da base material concreta, a teoria da alienação marxista, compreende a realidade como uma determinação histórica, que permite a possibilidade de superação do

modo atual da produção da existência. Para Marx, a alienação só pode ser entendida na relação direta com a sua possibilidade de transcendência, rompendo assim, com as mistificações e naturalizações feitas pelas teorias até então. Dessa forma, para aqueles que colocam o desafio de transformar a realidade, alterando radicalmente suas bases, a teoria da alienação marxista é ferramenta indispensável para análise dos fenômenos sociais, e para elaboração de proposição de superação da “auto-alienação do trabalho” na sociedade capitalista.

3.2 O projeto de educação formatadora

A perspectiva teórica aqui defendida se fundamenta em Althusser (1985) que afirma existir uma ligação umbilical entre Estado e aparelhos ideológicos. Para ele, a formação social, a qual é resultado de um modo de produção dominante, e que este, produz e reproduz as condições de sua produção através da reprodução dos meios de produção, ou seja, através da reprodução da força de trabalho.

Acreditamos, portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado nº 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola–Família substitui o par Igreja–Família.” (ALTHUSSER, 1985 p. 78).

Através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social, que lhe permite exercer o poder sobre toda a sociedade, fazendo submeter-se às regras políticas. O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento de leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de direito”. A dominação de uma classe é substituída pela idéia de interesse geral encarnado pelo Estado.

A alienação viabilizada na educação formal escolar enfatiza desejos, interesses e a ideologia de um sistema imediatista e desumanizador. Esses interesses configuram-se no sentido de preparar da grande maioria para o mercado de trabalho, ou seja, para a sociedade tal como já está estruturada. Nos livros didáticos, utilizados como recurso base para a

educação escolar, contatam-se elementos promotores de uma consciência alienante. A curiosidade e o desejo de conhecer, que fazem parte da dinâmica da vida infantil, dissipam-se gradativamente assim que a criança inicia o processo de escolarização, pois a aprendizagem passa a referir-se, primordialmente, aos signos da cultura e, a criança, é pressionada a corresponder aos pressupostos de aprendizagem impostos e ser bem sucedida. A escola que deveria ser para todos, continua seletiva e excludente. Sendo assim, na tarefa de relacionar a educação com as formas de gestão e organização do trabalho produtivo é necessário ter a compreensão ampliada do conceito de educação. Esse conceito deve extrapolar a esfera da escola, do sistema formal de ensino, pois no empreendimento de formar o trabalhador de acordo com seus interesses, o capital utilizará todos os recursos possíveis, seja na esfera formal e/ou informal de ensino, de maneira direta e/ou indireta. “E para que essa investida do capital sobre o trabalho tenha sucesso, fazem-se necessárias mudanças na organização da produção, é preciso formar um novo trabalhador, apto às demandas atuais do capital, necessita-se “educar” para controlar o trabalhador” (SEGNINI, 1996). Para atingir seus objetivos, o capital precisa de um aparato institucional, papel cumprido pelo Estado que com sua estrutura organizativa favorece o desenvolvimento capitalista através da implementação de políticas governamentais que atendem aos seus anseios e, ao mesmo tempo, contêm a reação dos trabalhadores. Assim, cabe ao Estado capitalista a obrigação de educar, de formar o novo homem, adestrando-o aos ditames dos modelos de organização do trabalho, o que é enfatizado principalmente a partir do taylorismo.

Neste sentido, compreende-se que os movimentos sociais lançam uma outra proposta de educação que superar a alienação para uma autonomia política. È nesta lógica desigual que o conflito se estabelece no assentamento Menino Jesus, entre a educação que possibilita a formação do sujeito crítico-reflexivo oriunda da Pedagogia do Movimento do Sem Terra e tradicional, formatadora imposta pelo município de Água Fria.

3.3 O MST e busca da autonomia: Pedagogia do Movimento Sem Terra

A principal bandeira de luta do MST é a luta pela terra – a reforma agrária -, no entanto, a luta não se limita a isto. A transformação social dos grupos excluídos se faz necessário. Dentre as grandes reivindicações, se encontra a luta por uma educação do/no campo.

Na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), Roseli Caldart, apresenta a proposta pedagógica do MST, no que se refere aos seus princípios teóricos e objetivos. A autora faz um grande esforço na tentativa de colaborar com uma síntese sobre a temática e, com isso, constrói um texto de referência para todos que estudam e pretendem discutir o projeto de formação do MST, que foi a base para a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Nesta obra, Caldart chama atenção para o papel formativo dos movimentos sociais, destacando o movimento como princípio educativo, resgatando a história e o processo de formação deste novo sujeito educativo. No primeiro capítulo, ela faz uma análise de forma direta abordando a questão de como olhar para os sem-terra e para o MST de modo a compreender o sentido específico da questão da educação e da escola. A autora defende que o MST deve ser pensado,

Como parte de um processo histórico mais longo, amplo e complexo, e como enraizado em uma cultura que projeta um mundo, ou um tipo de organização da sociedade que ainda não existe, mas cuja idéia resiste no imaginário de um povo que não existe, mas cuja idéia resiste no imaginário de um povo que não sucumbiu ao domínio da ideologia do “fim da história” e do chamado pensamento único (CALDART, 2004 p. 30).

É a partir desta visão, o MST desenvolve e compreende as práticas e as concepções de escola. Esta perspectiva se apóia na leitura da realidade e faz questão de garantir a base material como necessidade de se diferenciar de outras perspectivas teóricas de educação que insistem em criar uma falsa autonomia da social.

No Dossiê MST Escola, documento constituído por um conjunto de textos e documentos sobre educação do movimento, especificamente relacionados à escola, no período entre 1990 e 2001. Estes retratam a trajetória das discussões e ações do MST no campo educacional, tendo como característica marcante sua produção por coletivos de educadores, e que apresentam como objetivo,

[...] voltar a discutir com toda nossa base “o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST”, *quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como*

organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos sujeitos (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p.6, grifo nosso).

Em seu conjunto, os textos se apresentam num processo de complementaridade, expressando o incremento das novas experiências e estudos do MST, no âmbito educacional. Um dos principais responsáveis pela orientação teórica é o caderno nº 08, que apresenta os princípios da educação do MST. Entre seus princípios destaca-se o primeiro princípio filosófico, “Educação para transformação social”, onde fica demarcado seu projeto político, de homem e de sociedade, que orienta e deve orientar todas as atividades do MST,

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (Ibid, p. 161).

Demarca como característica essencial a educação de classe, tratando-a como “uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Ibid, p.161), apontando ainda nesse horizonte a perspectiva da formação omnilateral².

Neste sentido, a potencialidade emancipatória contida nas elaborações e ações do movimento, que servirão de princípios para as atividades educativas e para a produção do espaço. Trata, de promover o desenvolvimento cultural nos assentamentos através da construção da cultura camponesa. Isto quer dizer, “rever as tradições, recuperar o saber sobre o próprio trabalho, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade e do mundo como um todo”. (Ibid, p.43).

² A palavra omnilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento omnilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar (Ibid, p.163).

Caldart (2004) afirma que a questão da terra também é expressa na questão do acesso à escola. Ela analisa o processo de ocupação da escola pelo MST a partir da pedagogia social e suas implicações na configuração do movimento e dos sem terra. Compreendem que lutar pela terra é também lutar por educação. Tal proposta avança para além dos espaços do MST, mas, para toda a sociedade, considerando a reforma agrária uma luta de todos. O marco desta orientação foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em 1997.

Segundo Caldart, na já mencionada obra e ano, a ocupação da escola trouxe dois impactos principais na configuração dos Sem Terra hoje. Um deles foi a introdução de novos sujeitos importantes nos acampamentos e assentamentos: as professoras e as crianças. O outro foi a transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos fruto de sua própria pedagogia.

Neste sentido, a pedagogia produzida pelo MST está estruturada em cinco matrizes. A primeira matriz, a pedagogia de luta pela social, é fundamentada na experiência de lutar para transformar o mundo: a luta educa. A segunda matriz é a pedagogia da organização coletiva: ao organizar-se para lutar, os sem-terra se educam e se transformam numa coletividade em movimento. A terceira matriz é a pedagogia da terra: a relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A quarta matriz é a pedagogia da cultura, cultura no sentido de processos através dos quais práticas e experiências vão se constituindo num modo de vida. Por último, a matriz da pedagogia da história: é preciso compreender as causas que transformaram milhões de famílias no Brasil.

Trata-se de propiciar um conhecimento da realidade em uma perspectiva histórica que induza uma participação social crítica e criativa. Dessa forma, o Movimento não requer uma escola cristalizada em um modelo, com uma forma rígida, pois o movimento é processo, é ação e reflexão permanentes, é produção de novas sínteses a cada momento. O Movimento como sujeito educativo trata de colocar a escola em movimento, incluindo-a em sua organicidade. A pedagogia do Movimento é maior que a escola e esta deve constituir-se “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo” (CALDART 2004, p. 247).

Com este objetivo buscam-se as tarefas pedagógicas fundamentais relacionadas com a formação humana, buscando valores humanísticos seculares, resgatando o papel da escola no processo de formação de sujeitos sociais. Tal perspectiva teórica poderá promover uma outra organização social, logo uma outra produção e configuração espacial.

Diante do exposto, o assentamento Menino Jesus se constitui um verdadeiro território de luta entre a autonomia política dos assentados e o projeto de escola verticalizador, homogeneizador e dominador imposto pela Prefeitura Municipal de Água Fria.

4 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ASSENTAMENTO MENINO JESUS: ENTRE A AUTONOMIA E A DOMINAÇÃO

Escola Municipal Fábio Henrique Cerqueira, localizada no centro do assentamento Menino Jesus, era espaço onde aconteciam as reuniões, as assembléias, cultos ecumênicos, festas e as atividades culturais. Não havia ruptura entre os processos educativos formais e não-formais no interior do Assentamento.

Segundo depoimento dos assentados, as práticas educativas se iniciaram praticamente paralelo ao acampamento, quando estudantes do curso de Geografia, pesquisadores do Grupo de Pesquisa GeografAR realizaram um intenso trabalho de oficinas de leituras e produção do espaço.

Ainda conforme revelação dos assentados, o apoio dado pelo GeografAR foi de suma importância para que eles pudessem compreender o porquê de serem sem-terra, tal fato reforçou o movimento e a resistência na busca do tão sonhado desejo de ter acesso à terra. Os pesquisadores do já mencionado Grupo de Pesquisa e, mais tarde, outros grupos da UFBA, em parceria com a organização do movimento, estabeleceram os espaços educativos formais e não-formais. O espaço educativo formal, conforme normas do Ministério da Educação configurou-se numa escola municipal denominada: Fábio Henrique Cerqueira. Isto porque os repasses do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB) são administrados, na escala local, pelas secretarias de educação. Nesta lógica, a verba pública precisa passar pelos caixas e controle da gestão municipal.

Vale salientar que os municípios, os quais possuem alguma forma de acesso à terra proveniente das lutas dos movimentos sociais (quilombolas, assentamentos, fundos e feixes de pasto, dentre outros), têm garantido uma série de verbas federais específicas para estas comunidades. No entanto, mesmo a escola sendo Municipal, a sua gestão administrativa e pedagógica era realizada pelos moradores do Assentamento. Dessa forma, toda a formação escolar era fundamentada nos pressupostos detalhados no item 3.3.

Porém, no ano de 2009, os assentados foram surpreendidos com uma visita do prefeito e da secretária de educação informando sobre dissociação da gestão da escola e do assentamento. No dia seguinte, todos os professores do assentamento que eram formados pela

pedagogia social, tiveram seus contratos suspensos. Na mesma data, professores aprovados em um concurso público foram nomeados para a escola do assentamento.

O conflito foi estabelecido e, logo, todas as fechaduras da escola foram trancadas e as chaves entregues para a nova direção. Vale salientar, que a nova gestão escolar, tanto os dirigentes quanto os docentes, na sua maioria residem em outros municípios vizinhos a Água Fria, não conhecem a luta social e trajetória do MST, nem tão pouco a sua proposta pedagógica.

Segundo a frente de educação do assentamento, tais mudanças têm desconstruído toda uma história construída ao longo da trajetória do assentamento.

Isto tem provocado mudanças, principalmente no comportamento das crianças, quais não têm mais interesse pela escola. Vale salientar que o currículo atual não tem nenhuma relação com a questão dos assentados.

De acordo com alguns depoimentos, geralmente os professores faltam às aulas, ou quando vão, saem muito cedo por questão de transporte.

No entanto, os grandes problemas identificados são relacionados a *ação didático-pedagógica* da unidade escolar, que apresenta um currículo estipulado por resoluções governamentais e com vistas à realidade urbana, com estruturação didático-metodológica deficiente, calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção agropecuária, ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico e de material de apoio para alunos e professores. E, também no que se refere à *participação da comunidade* no processo escolar, a escola impõe regras que gera um grande distanciamento dos pais em relação à escola, contribuindo ainda mais para desvincular a escola da comunidade em que está inserida.

Rompe com a discussão empreitada pelo MST na luta por uma Educação do/para o campo, fazendo ressurgir a escola rural (depois de décadas de esquecimento). As questões expressas na vida econômica, social e cultural vividas pelas sociedades em diferentes momentos refletem-se no processo educativo e na própria Instituição Escolar.

As crises, as contradições e as tensões paradigmáticas têm suas expressões nas relações intracomunidade escolar refletindo nas intenções dos dirigentes e dos demais agentes envolvidos.

Nesse contexto, o ambiente educacional da escola é um espaço em que as relações e tensões sociais são muito expressivas advindo do embate cultural da diversidade e do urbano/rural, expressando-se através do preconceito “*dos outros*” (BRANDÃO, 1990) em

relação aos educandos assentados. Se, de um lado, temos a Escola como um instrumento responsável pela socialização, contribuindo para a interação entre o indivíduo ou grupo de indivíduos e a sociedade, de outro, ela também discrimina, reforça o preconceito excluindo cada vez mais aqueles que procuram por uma forma de inclusão através justamente da escola que os discrimina (MACHADO, 2000 p. 96).

A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem desenvolvendo uma discussão original acerca do fazer educacional junto à população rural, como já mencionado.

Luiz Bezerra Neto ressalta que é importante que se leve em conta que nem a luta pela terra, nem os mecanismos utilizados para a conquista dela, são novos (1999). Ou seja, não foram iniciados pelo MST. O que aparece como novidade nesse contexto de luta pela terra é a tentativa de se fazer um a ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.

Nesse sentido a formação política é um mecanismo de luta para a realização do processo de gestão do Movimento. Tais mecanismos, também, perpassam o processo educativo proposto pelo MST que, ao definir sua proposta de trabalho educacional, procurou aliar a educação ao trabalho que poderá possibilitar uma formação para suas lutas/organização.

A proposta pedagógica do MST não é, na prática, uma apropriação da proposta educacional de Paulo Freire acompanhada das orientações pedagógicas de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara (CALDART, 1997). Além de adotar uma postura educativa que tem por base esse ecletismo metodológico, através da inspiração de vários educadores de vertentes diversas, o MST inova também no conceito de escola pública, entendendo que esta deva ser mantida com recursos públicos (estatais) e orientada pelos interesses da comunidade. Para o Movimento, o fato de a educação ser um dever do Estado não pode significar que a direção da escola pública deva ser reservada exclusivamente ao Estado, pois esta tem que estar a serviço da comunidade e é ela quem melhor identifica suas necessidades (CALDART, 1997).

A Escola exerce um importante papel na Pedagogia do Movimento porque constitui-se num espaço propício para o desenvolvimento de atividades educacionais e culturais voltadas para a população do campo, podendo tornar-se um “lugar social” de reflexão acerca da realidade e de troca de experiências entre os trabalhadores rurais, tanto na discussão da

política agrária, quanto na busca de reafirmar uma possível identidade camponesa. É por isso que a luta por escola teve início juntamente com a luta pela terra. O lugar dela, no entanto, foi, aos poucos, e ainda vem sendo redimensionado: “primeiro ela foi construída como um *direito*, e aos poucos ela vai sendo construída como um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra”. (CALDART; 1997, p. 220)

Esse movimento de formação dos Sem Terra, não tem, porém, lugar na escola cujo modelo pedagógico é fechado assim como também o é o método de ensino e estruturas. A escola em que cabe a pedagogia do movimento e que tem um lugar cada vez mais importante na intencionalidade pedagógica do MST possui muito mais um “*jeito de ser escola* uma *postura diante da tarefa de educar*, um *processo* ou um *movimento pedagógico*, um *ambiente educativo* que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo”. (CALDART, 2004, p. 221)

Diante do exposto, a auto-organização, auto-gestão e autodeterminação dos jovens assentados, frutos da formação do MST, encontra-se num verdadeiro conflito, crise e tensão.

No entanto, em todas as esferas do assentamento é perceptível a interiorização desses princípios, não como imposição, mas como a melhor alternativa para solucionar os problemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises geográficas em lócus e as reflexões deste artigo nos instigam diante da necessidade de compreender a concentração histórica da terra no Brasil nas mãos de poucos, desde a ocupação portuguesa até os dias atuais, as conquistas e permanências na luta na e pela terra, bem como o papel relevante dos movimentos sociais, com destaque para o MST (Movimento dos trabalhadores Sem Terra), enquanto movimentos de resistência não só no que se refere à terra, mas também na apropriação da ESCOLA pelo movimento, da ação do Estado na apropriação da mesma, dos conflitos dos diferentes agentes que culminaram nas diferentes territorialidades no Assentamento Menino Jesus, em Água fria, BA.

Esta análise geográfica me fez refletir como esse espaço (o assentamento) produz novos espaços de vida, resistência, militância política de jovens e adultos, conflitos com atores sociais internos e externos ao assentamento, marcando sobremaneira o espaço geográfico de forma extremamente diferenciada do ponto de vista político-ideológico e econômico.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FDT, 1990.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ªed.. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. **Educação em Movimento**: Formação de Educadores e Educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In.: **ESTUDOS AVANÇADOS**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. Vol. 1, n. 1 (1987). São Paulo? IEA, 1987. (207-224). Quadrimestral. Vol. 15 N. 43 Set/Dez 2001.
- COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST. **Dossiê – MST Escola**: Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis, RS: Iterra, 2005.
- FERNANDES, Bernardo M. A ocupação como forma de acesso à terra. In: **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GEOGRAFAR: **A Geografia dos Assentamentos na Área Rural**. A Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia. Banco de Dados. Grupo de Pesquisa.
- MACHADO, V. **Estudante em Assentamentos de Terras**: um estudo de aspirações por educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP/FCL/Araraquara, 1999.
- MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels**: História. São Paulo: Ática, 1989.
- MARX, Karl.; ENGELS, F.. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MEC/INEP e MDA/INCRA/PNERA. Relação de assentamentos e estimativas de pessoas assentadas (Dezembro de 2004) – Nordeste – Bahia. In: **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.