

# **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICA EDUCATIVA: A EXPRESSIVIDADE CORPORAL COMUNICANDO A REALIDADE**

Carmem Sílvia Machado

## **RESUMO**

Este trabalho tem o intuito de problematizar a prática educativa e identificar aspectos da realidade relacionados à expressividade corporal no âmbito da prática educativa do campo. Como parte de pesquisa de mestrado em uma escola de assentamento de reforma agrária, traz a seguinte interrogação de pesquisa: Como a expressividade do corpo pode ser identificada na prática educativa do campo? O estudo está norteado pelo pensamento de Sucholdoski (2002), que trata da educação virada para o futuro, bem como da influência da pedagogia da essência e da pedagogia da existência na esfera da educação, decorrendo o tempo histórico. A discussão acerca da prática educativa do campo está fundamentada na pesquisa de Bezerra Neto (1999), que trata da centralidade do ser humano na formação integral dos sujeitos do campo, e de Caldart (2004), que discute a proposta pedagógica própria que vem sendo empreendida pelos trabalhadores rurais. Ainda, Beltrame (2000) contribui com os aspectos identificados em suas pesquisas, particularmente a consciência orgulhosa, proveniente das relações entre a vivência, exercício pedagógico e participação política nas escolas de assentamento; Souza (2006a; 2006b), ao discutir, em suas pesquisas realizadas em escolas de assentamento, a possibilidade de os professores refletirem as suas práticas, o distanciamento entre a realidade de trabalho, e a vida dos sujeitos de direitos na forma de participação política; Silva (2004), que destaca, na atividade humana visível, a expressividade corporal demonstrada por meio da convivência e da maneira própria dos sujeitos comunicarem ideias e simbolizarem a realidade; e Lenzi (2007), que discute a simbologia da Mística e o sentimento de co-autoria que fortalece o elo acolhedor e de pertencimento dos sujeitos em escolas de assentamento. O texto divide-se em três partes: 1) prática educativa do campo, inserção, origem e proximidade; 2) prática educativa:

a expressividade do corpo no cotidiano da escola do campo; e 3) alguns aspectos identificados na pesquisa como a implicação de elementos sócio-políticos expressos por meio do corpo no âmbito da prática educativa do campo.

Palavras-chave: educação; campo; prática educativa; corpo.

## 1 INTRODUÇÃO

O advento da sociedade moderna surge permeado pela discussão de inúmeras questões, dentre as quais a possibilidade de transformação social a partir da educação. Passa a existir uma nova concepção de homem e de mulher. Imbuídos de novas maneiras e objetivos acerca do exercício docente, erguem-se possibilidades nas relações sociais, particularmente no campo da educação, a exemplo da manifestação do corpo na prática educativa.

Nosso estudo está norteado pelo pensamento de Sucholdski (2002), que discute a influência de duas correntes no pensamento educacional: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. O autor coloca, para o pensamento educacional da atualidade, uma possibilidade de superação das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa; logo, a 'educação virada para o futuro' mostra-se como uma forma de criticar a realidade, embora não haja uma única realidade e nem um único critério de educação.

Trazemos as discussões acerca da educação do campo fundamentadas nos estudos e pesquisas de Bezerra Neto (1999), que discute a prática educativa do campo envolta pela idéia de sujeito integral. Caldart (2004) contribui com a descrição do que seja a proposta pedagógica própria do MST desenhada pelos sujeitos que vivem do trabalho no meio campesino.

O estudo de Beltrame (2000), de teor qualitativo, destaca o entrelaçamento existente entre as vivências dos professores, o trabalho pedagógico e a participação política dos professores no MST. Para a autora, esses elementos, mediados pela cultura camponesa, permitem aos professores que, a partir da adesão às propostas educativas do movimento, desenvolvam uma consciência orgulhosa da prática docente.

Souza (2006a; 2006b), que discute a participação política dos professores e a influência deste proceder na prática educativa, traz,

em suas análises, a discussão da Educação do Campo enquanto projeto em construção, que tem possibilitado aos professores questionarem o proceder pedagógico, o distanciamento entre a realidade de trabalho e de vida dos sujeitos.

Na facção seguinte de nosso estudo, tratamos do entendimento do que seja a atividade humana visível e realizada por meio das manifestações do corpo, e a convivência expressiva, por meio de significados nos estudos de Silva (2004) e Lenzi (2007): 'a Mística' como possibilidade de comunicar expressivamente a realidade vivida no contexto campestre.

Entendemos educação a partir da visão marxista, ou seja, mais que ensino, mais que escolarização. Para Marx (2007), educação é um processo de formação humana, a escola é local de trabalho, de estudo, de atividades culturais e políticas, onde se desenvolvem tanto a participação de crianças e jovens nas diversas modalidades do trabalho quanto o estudo do trabalho humano.

Investigar a prática educativa norteada pelas características da proposta pedagógica da escola do campo significa entender, primeiramente, a historicidade que incide nas práticas cotidianas desse contexto; uma escola instituída a partir das conquistas de um movimento social de classe, formada por trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados que vivem no campo, e, conseqüentemente, do trabalho da terra, e que, nesse sentido, vêm evocando uma educação com vistas para o futuro dos povos do campo.

## **2 PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO: INSERÇÃO, ORIGEM E PROXIMIDADE**

A questão que se coloca em nosso estudo acerca da prática educativa em uma escola de assentamento consiste no reconhecimento da expressividade como suporte incidente (que não estava previsto), no proceder cotidiano do professor de uma escola de assentamento no Estado do Paraná.

O fato de o sujeito pertencer a uma classe social – assentado, trabalhador e filho de trabalhadores rurais – compreende ligações e vínculos sociais que possibilitam maior união entre os sujeitos. Diante desse fato, pressupomos que a prática educativa do campo esteja envolta por essa característica, e que a ligação de origem

nas relações entre educador e educandos possibilita uma maior 'proximidade' entre eles.

Possivelmente, a expressividade corporal esteja para a prática educativa como um elo entre prática e teoria, que possibilita aos sujeitos comunicarem ideias e recriar, por si mesmos, a realidade.

A experiência que vem sendo formulada na intenção de romper com um modelo único de escola – que os Trabalhadores Rurais Sem Terra vêm buscando como realidade desde 1990 – comporta o direito de frequentar uma escola que desvincule a carga de competitividade e que destitua a influência dos valores estritamente burgueses.

Nesse sentido, a educação e a escola significam ações comprometidas com a transformação social, a exemplo das ações comprometidas com o todo social, como a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, que caminhou para a consolidação de um documento de teor federal: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, e, no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo de 2006, que expressam o esforço de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos núcleos regionais de educação e técnico pedagógico da Secretaria de Estado da Educação – SEED, num documento de teor estadual e orientador do currículo para toda a rede pública estadual de ensino.

Diante dessas evidências, entendemos que, dentre as inúmeras conquistas, reivindicações e propostas formuladas pelos trabalhadores rurais, encontra-se a escola do campo, destacando-se por meio de práticas sociais que resultam do 'mover-se em prol da educação no país'.

Acreditamos que o destaque que tem tomado a Educação do Campo nas discussões acadêmicas tem mudado o rumo da história dos sujeitos de direitos, trabalhadores e trabalhadoras rurais, principalmente referindo-nos ao posicionado e à representatividade dos professores das escolas do Campo, na forma de debates, discussões e outros, enquanto agentes transformadores do pensamento dos dirigentes a respeito de uma proposta própria de educação para o meio campesino.

Nossa discussão no âmbito da prática educativa do campo pretende-se imbuída de um universo complexo, em que as relações servem para ressignificar os sujeitos da história. As práticas, no

contexto da escola do campo, partem de um posicionamento crítico em relação à educação que está posta.

Entendemos que a prática educativa do campo tem vistas ao desaparecimento do que é antiquado, acelerando o processo de concretização do novo. Tal pensamento é significativamente discutido por Suchodolski (2002) como 'educação virada para o futuro', na obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*.

Suchodolski (2002) descreve a corrente existencialista como aquela que relaciona a educação à vida de grupos sociais, ou seja, que os laços mútuos e comuns compreendem o homem como ele realmente é e não como deveria ser. O autor identifica, na pedagogia da existência, uma corrente crítica à pedagogia da essência, sendo que essas tendências, para o pensamento de nossa época, caminharam rumo ao aniquilamento tanto de uma quanto de outra.

Ocorre que os dois extremos do pensamento pedagógico moderno: a união da educação com a vida (sem a necessidade de um ideal) e a definição de um ideal (de modo que a vida real não fosse necessária), suscitaram questionamentos e, conseqüentemente, novas formas de pensar a educação.

Entendemos dos estudos de Suchodolski (2002) que a pedagogia da existência deveria revelar o conflito criado na sociedade, logo, não deveria esconder fatos contraditórios da realidade social, em especial a forma com que a educação estava organizada.

Sendo assim, a exigência de uma posição pura trouxe à tona as correntes nacionalistas de diversos países, advindas da recusa ao programa educativo fascista e hitleriano, em uma tentativa de unir a pedagogia da essência, que devido ao seu caráter abstrato, metafísico e separado da realidade, causava descontentamento, e a pedagogia da existência, que revelava o conflito gerado na sociedade burguesa, evidente na evasão dos indivíduos da vida real, provando conflitos e, conseqüentemente, as necessidades de adaptação.

A tentativa de união entre as duas correntes tendia a camuflar as contradições sociais, uma vez que a pedagogia da essência persuadia os indivíduos a acreditar que, ao submeterem-se às condições existentes, realizariam uma obra justa e criadora, sendo que, do ponto de vista da pedagogia da existência, a realidade era extremamente triste e feia.

De acordo com Suchodolski (2002), o pensamento pedagógico perde-se quando tenta unir as duas correntes. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização, tais que possam tornar-se base do desenvolvimento e da formação, ou seja, base para o crescimento pleno dos sujeitos em essência.

Pouca importância tem sido atribuída às questões da vida cotidiana dos sujeitos; viver e sentir são questões inerentes ao homem no sentido pleno da palavra. Torna-se necessário compreender a razão pela qual nos movemos e não apenas saber como devemos nos conduzir.

Os conflitos seculares entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência poderão ser superados com a conciliação entre atividade pedagógica e atividade social, evitando que as existências sociais do homem e da mulher estejam em contradição com as suas essências, numa união entre vida e busca de ideal, porém de modo criador e dinâmico.

É nesse sentido de busca por emancipação social que os sujeitos do campo relacionam a luta pela terra, que, segundo Bezerra Neto (1999), "nem os mecanismos utilizados para a conquista da mesma são novos". Para o autor, o que aparece como novidade é a tentativa de conexão da questão cultural e educacional com o problema inerente à concentração de terras, e que parte das iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST desde a sua fundação, na década de 1980.

Segundo Caldart (2004, p. 149), a identidade do Movimento, a partir da década de 1990, vem sendo desenhada pela luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, ou seja, que o sujeito que vive da terra seja educado em seu local de origem e também que tenha a possibilidade de participar do pensamento sobre o que seja a educação vista de seu lugar de inserção social.

O direito à posse da terra consiste num dos meios de subsistir dignamente, logo, a educação consiste numa estratégia política de luta pelos direitos sociais básicos.

Quanto à pedagogia da essência, Suchodolski (2002, p. 26) escreve:

Nestas condições, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se

gabavam de que a “essência verdadeira” do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros de outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco “humana” porque não sofria a ação da educação. Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível “humano” porque o princípio fundamental da sociedade dividida em estados não o permitia.

Nesse sentido, entendemos que a pedagogia da essência foi pautada por meio da tendência social que dividia a sociedade em classes e que fazia correspondência com o estilo de vida das classes reinantes no período, e que tratavam das concepções sobre a essência do homem.

Contraditoriamente à pedagogia da essência, Bezerra Neto (1999) destaca que a prática educativa do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito. A preocupação nas relações entre teoria e prática é gerada a partir do exercício prático do convívio social. Para o autor, nessa relação não existe separação entre partes, o que incide no contexto é, primeiramente, a valorização do homem e da mulher e, concomitante à primeira, encontra-se a relação escola/trabalho. Os professores das Escolas de Assentamento consideram fundamental a possibilidade de aprender e ensinar num ciclo constante, imbuídos por uma prática educativa que não permita a neutralidade política.

A partir da crítica à escola tradicional, os sujeitos pertencentes ao contexto campestre têm buscado outras possibilidades de apreensão do conhecimento, e, ainda, buscado uma prática educativa imbuída por questões socialmente instituídas no percurso da educação para os sujeitos do campo.

Suchodolski (2002) traz aspectos da pedagogia da essência que se contrapõem à pedagogia da existência e, conseqüentemente, à educação virada para o futuro, a serem considerados em nossa pesquisa:

- A orientação moderna manifestou-se por meio de uma filosofia que utilizava a noção de natureza;
- Durante os séculos XVII e XVIII, utilizou-se das tradições e dos resultados das modernas ciências da natureza;
- Consistia em alcançar uma compreensão da natureza no intuito de permitir uma definição da vida humana, pautada nas relações

entre si e que envolvessem a atividade humana em todos os seus domínios.

- Era formada a partir de um sistema natural de cultura.

Embora o sistema natural de cultura englobasse um conjunto de normas e ideias com um significado geral e permanente, esse sistema foi o ponto de partida para uma luta que se concentrou em destruir o que violava os princípios da ordem natural, bem como em combater as aspirações audaciosas que colocavam em dúvida a existência desses princípios, cuja ideia de liberdade estava restrita ao domínio do pensamento e da moral.

Suchodolski (2002) destaca que o sistema natural característico da pedagogia da essência era regido pela religião, política do estado e legislatura, baseados no direito natural. Englobava, também, os princípios de moral resultantes da ordem natural e, nesse ensejo, a criação de um sistema pedagógico dependente da natureza.

Tal sistema tem sido alvo de confusões fundamentais na atualidade. Ressaltamos que, em âmbito do ensino escolar, Comenius (1593–1670) empreendeu um imenso trabalho na intenção de tornar mais fácil e agradável o ensino, de acordo com a filosofia empírica de sua época.

Contrapondo-se à corrente acima mencionada, as evidências localizadas nas pesquisas de Beltrame (2002, p. 190), ao tratar da prática educativa nas escolas do campo, confirmam que a relação com a vocação docente é um processo de construção, e que “[...] enquanto se constroem como homens e mulheres, como professores e professoras, encontram um papel importante para essa escola que se apresenta desgastada no meio rural, incluído-a num projeto político importante para o campo”. A autora afirma que a identidade dos professores das escolas de assentamento está envolta pelo fazer orgulhoso, e que o ato educativo coloca em evidência a prática social, entendida pelo professor como valorização e orgulho de pertencer àquela comunidade escolar.

A valorização do saber docente está intrínseca ao modo de pensar a vida do educador da escola do campo, o qual, alimentado pela auto-estima, permite-se aliar o trabalho na terra ao exercício docente. Ser e fazer estão imbricados de forma consciente na prática educativa do campo, por meio da busca de um projeto que vem sendo construído em coletividade.

Beltrame (2002, p.190) pondera acerca da consciência orgulhosa:

[...] a consciência orgulhosa não é sentimento externo, imposto, que vem de fora, é a pedra que ativa o que estava latente ou desaparecendo no professor. O movimento é o instrumento que lhe permite olhar para si mesmo e perceber as condições para realizar um trabalho qualificado. Esse sentimento leva a uma forte consciência da importância do trabalho docente, favorecendo a construção da sua identidade coletiva, que, ao mesmo tempo em que alimenta essa consciência orgulhosa, é alimentada por ela.

Dessa forma, a autora possibilita-nos o entendimento do exercício docente como um fluxo constante entre o individual e o coletivo. A construção da identidade na coletividade, advinda de experiências diferenciadas, permite um proceder refletido nas atividades desenvolvidas na escola e no Movimento. O distanciamento ou a aproximação dos sujeitos da consciência orgulhosa envolve a maneira diferente e particular de cada um exercitar a docência por meio da prática educativa.

Entendemos a prática educativa como suporte em prol do aprendizado, imbuída de respostas a questões que envolvem o primado que compõe a escola do campo; pensamos a escola como um lugar de formação humana e a educação enquanto vida.

Uma escola que pressupõe uma perspectiva esperançosa e que se constitui em uma escola transportada pelas mãos de seus agentes, comunidade escolar, estado e nação, possibilita-nos o entendimento acerca da oportunidade de superação dos sujeitos de direitos intermediada por uma prática educativa.

Para Suchodolski (2002), o pensamento de Rousseau continua o ideário de Comenius, porém, sem a pretensão de impor nada ao homem, apenas focalizando o interesse na vida concreta, cotidiana e verdadeira, recorrendo de forma revolucionária para o retorno à vida natural, e avançando contra o regime feudal.

As afirmações de Rousseau consistiam em valorizar a vida que brota francamente nos homens livres. O ideário de Rousseau comporta que a educação não deve ter como meta a preparação da criança para o futuro, mas deve ser a própria vida dessa criança, na intenção de que ela seja a fonte da educação. Com o auxílio do mestre, o vir a ser da criança partiria de seu desenvolvimento

concreto, ou seja, de suas necessidades, de seus impulsos, de seus sentimentos e de seus pensamentos.

A prática educativa do campo reflete, por meio de sua proposição, uma perspectiva crítica de inconformidade com a educação nacional na atualidade; permite aos professores reelaborarem os conhecimentos organizados pelos programas oficiais, com a possibilidade de construir-se e aos alunos como sujeitos do processo educativo, ou seja, vislumbra o novo, a busca de um futuro melhor para os sujeitos de direitos.

Souza (2006b, p. 13) escreve que os professores das Escolas do campo buscam sentido para suas práticas:

[...] a prática educativa no movimento social apresenta as angústias do educador, tanto no processo de formação quanto no cotidiano da escola. A busca de sentidos para o que se estuda e para o que se pretende ensinar parece ser uma constante na vida do educador.

A autora, ao referir-se à prática educativa nas escolas do campo, enumera algumas situações iniciais. Uma delas trata dos sujeitos envolvidos nesta formulação – trabalhadores pertencentes a um movimento social de classe e que, diretamente, possuem vínculos, a saber: camponês, parente de camponês, bóia-fria, arrendatário, parceiro ou posseiro. Portanto, os educandos que não participam do movimento de ocupação da terra experienciam esse advento pela fala dos adultos, a relação concreta de vivência entre os sujeitos, que segundo a autora, nos permite olhar para a conexão existente entre as forças do estado e da classe latifundiária.

Em conformidade com Souza (2006b), o envolvimento dos professores das escolas do campo permite aos sujeitos professores e alunos, no contexto da escola e da prática educativa, o entendimento a respeito das desigualdades sociais envoltas por conceitos equivocados de liberdade constitucional e da ausência das garantias dos direitos sociais.

A mobilização, a organização coletiva, a luta social em prol de melhores condições de vida, contempladas na prática educativa norteadas pela proposta de educação do campo, envolvem e estão envolvidas com a vida em comunidade e com o pensamento

norteador para uma educação do campo. A cooperação, no sentido amplo da palavra, tende a afirmar a possibilidade de emancipação dos sujeitos que frequentam as escolas, como fundadores de uma proposta de educação em comum.

A proposta de educação do campo não valoriza a exclusão e as carências sociais, mas tem como centralidade a afirmação social e cultural, além de destacar e valorizar as matrizes culturais significativas para os sujeitos e a sua trajetória social, tratadas como fonte de aprendizagem. Sobre as características que norteiam a educação do campo Souza (2006a, p. 79) afirma:

A proposta de educação do campo assenta-se na valorização dos tempos da aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (estabelecidas entre os próprios sem terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção, etc.) e, centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços.

A preocupação com a formação dos sujeitos que compõem o MST, a formação dos professores, a participação destes nas formulações do conteúdo escolar, as propostas e as políticas direcionadas à escola do campo – e que evidenciam discussões, encontros, seminários, imbuídos de uma perspectiva de educação em cooperação –, vêm demonstrando a responsabilidade social que parte do envolvimento dos sujeitos numa ação conjunta entre escola e comunidade.

A racionalidade estratégica, a racionalidade comunicativa e a ação conjunta são descritas por Souza (2006a, p.105):

[...] Num rápido olhar, parece que racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa caminham juntas na dinâmica formativa do movimento social. A racionalidade técnica sustenta a difusão de conhecimentos conjunturais econômicos e políticos. A racionalidade comunicativa sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo.

A autora localiza, no setor de educação do MST, a racionalidade comunicativa, como educação dialógica, através de algumas frentes, a saber: o conhecimento é resultado da prática social discutida nos assentamentos; a metodologia utilizada nas oficinas, cursos e seminários valorizam o diálogo; os textos estudados em grupos são seguidos de debate, frequentemente referidos nos espaços educativos; ou seja, uma ação feita com os outros e não para os outros. A escola do campo é composta por sujeitos que, em função de necessidades, lutam e conquistam, no decorrer de décadas, o direito a uma escola que esteja envolta por características que valorizem suas identidades.

Essa busca consiste na identificação do trabalho dos agricultores assentados, desenvolvido na forma de cooperação em prol de uma educação ressignificada.

A perspectiva esperançosa de uma escola feita pelas mãos dos sujeitos nos permite a análise sobre o que seja a cooperação construída e que constrói o homem e a mulher no e do trabalho, e pelos pés que percorrem caminhos de luta e sonhos, dos muitos rostos que, marcados pelo esquecimento de outros, erguem-se orgulhosos de suas conquistas.

O exercício de cooperação dá-se desde o início, quando o Movimento busca atingir suas conquistas por meio das lutas; vive um cotidiano contraditório, pois quando se reúnem em torno de um objetivo comum, os sujeitos (trabalhadores rurais sem terra), identificam-se pela diversidade de culturas e maneiras individuais de pensar o trabalho, portanto, nessa contradição localiza-se também o contexto educacional.

O ser humano, ao entender o real e o necessário, pela apropriação do conhecimento, supre a necessidade de busca por autonomia e, no convívio da coletividade, busca desafios em prol dessa superação, coloca-se em uma posição de pertencimento em relação ao espaço de conquista e, portanto, desenvolve uma linguagem própria.

Imbuídos dessa característica que envolve a origem histórica social do humano, propomos pensar os amálgamas da realidade atribuídos à manifestação corporal, ou seja, um corpo que se localiza em um lugar e que dele traz simbolizado em si referências das quais se serve nesta busca histórica.

## 2.1 PRÁTICA EDUCATIVA: A EXPRESSIVIDADE DO CORPO NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO



A crítica ao sistema educacional atual, que emerge das bases do social, envolve tanto a necessidade de analisar as condições para superar a visão limitadora do corpo tida como uma dimensão fisiológica e mecânica, quanto a necessidade de identificar na prática educativa a negação do homem e da mulher enquanto sujeitos históricos.

O debate educacional moderno coloca em pauta uma nova visão sobre as crianças, as mulheres e povos de outras culturas, ou seja, temas que até então eram entendidos como marginais.

Segundo Suchodolski (2002), a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição à pedagogia da essência inicia-se com o pensamento de Rousseau. Uma via foi seguida por Pestalozzi (1746–1872), que viveu para as crianças vitimizadas pela sociedade no intuito de que elas desenvolvessem meios de subsistência na idade adulta, e por Froebel (1782–1852), acerca do desenvolvimento espontâneo, tornando o que era interior em exterior e vice-versa, uma dialética romântica que consistia na transformação da criança naquilo que é, portanto, na vivência daquilo em que se transformou. Ambos os pensadores buscaram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança em prol de sua atividade própria.

Tratando da primeira infância, o pensamento de Froebel, que longe da pedagogia da essência ultrapassa as analogias biológicas conhecidas pela literatura antiga, considera primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria. Num curso dialético entre o que é interior e o que é exterior, Froebel difunde, como autor, a primeira obra sobre a pedagogia do jogo.

Pressupomos que o corpo, como elemento que valoriza a historicidade do sujeito apreendente, coloca-se no contexto da

prática educativa como um elo que possibilita novos significados à prática docente, e, possivelmente, permita aos sujeitos de direitos pensarem criticamente caminhos em prol da emancipação social.

Ao pensarmos que uma das promessas mais amplas da modernidade consistia que a felicidade, o conhecimento, a riqueza e a liberdade estariam ao alcance do homem, entendemos que, vista por essa ótica, essa promessa resultaria em benefícios conquistados com o trabalho e a razão.

Além do quê, as inovações didáticas que constam nos escritos de Comenius (2002), na obra *Didática magna*, tratavam da educação universal, discutiam a ideia de que toda a juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola. A preocupação do autor com a saúde daqueles que aprendem está associada à ideia de educação que ensina tudo a todos.

Rousseau visualizava o surgimento de uma nova sociedade, na qual a saúde, a capacidade de trabalhar com a mão e a educação corporal, de forma geral, resultariam na construção de homens socialmente autênticos. Para o pensador, o que importava era a boa natureza do homem manifesta socialmente, em que o egoísmo não tivesse espaço e que os homens vivessem em harmonia, livres, e que a natureza presente em cada homem deveria ser protegida pela intervenção do preceptor.

Percebemos até aqui que o trajeto do pensamento educacional moderno permitiu à sociedade que colocasse a educação do corpo como influenciadora de ajustes sociais, tanto na forma de condutas e regras, quanto na possibilidade de novos relacionamentos, pautados pela busca da felicidade, respeito, harmonia e justiça. A crítica da educação moderna às estruturas educacionais que existiam colocava as atitudes pedagógicas como um suporte para um mundo mais fraterno e livre.

Entendemos que, dessa forma, a crítica consistia em valorizar a discussão de ideias, o respeito à individualidade de aprender os conteúdos, a necessidade de ensinar a partir de uma visão ampliada do mundo, dos homens e da ciência, portanto, uma necessidade de instrumentalizar o aluno para o reconhecimento das diferenças entre os países e culturas.

Embora os pensadores educacionais modernos se preocupassem com os rumos da sociedade, as transformações advindas das primeiras crises do capitalismo eram evidentes e o questionamento

da sociedade, por parte do movimento operário, desvelava a necessidade de revolução incidente nas contradições que imperavam no capitalismo.

No presente estudo, não pretendemos esgotar a discussão que incide na necessidade social dos bons modos, de posturas e gestos 'corretos' em apresentações públicas, e, menos ainda, das inúmeras discussões acerca das vertentes teóricas e suas influências no campo educacional. A intenção foi focalizar o olhar para a expressividade corporal, que tem importância no universo de uma escola do campo. Pressupomos que ela esteja imbuída das práticas cotidianas enraizadas no pensamento educacional moderno, que, possivelmente, aproximem ou distanciem os sujeitos tanto entre si quanto do conhecimento de sua realidade.

A relação estabelecida entre o ato educativo e os sujeitos apreendentes envolve significação do ser humano por intero. O sujeito que apreende, está conectado intrinsecamente a um corpo que simboliza a sua história de aprendizado, carrega matizes de seu percurso enquanto trabalhador, e do trabalho enquanto vida, e, portanto, da vida enquanto educação. As discussões da atualidade que tratam de temas como educar para a liberdade, para o respeito mútuo, a igualdade entre homens e mulheres, e tantas outras, persistem em âmbito educacional.

Embora o contexto educacional brasileiro tenha sido marcado profundamente por interesses econômicos, políticos e ideológicos, a complexidade decorrente nas relações entre prática educativa e expressividade corporal necessita de maior aporte teórico. Essa lacuna não tem permitido que se pense com facilidade a alteração das regras do jogo.

O ponto crucial consiste na consideração histórica entre as promessas da nascente burguesia e as explicações para as crises do século XIX; entendemos que as diferenças existem, as ideias assumem valores diferenciados e essas imbricações envolvem prioritariamente uma perspectiva a ser defendida.

Pensando as condições históricas de algumas influências do pensamento educacional que surgiram a partir de novas variáveis, temos o distanciamento entre o que se pensava sobre a educação do corpo e/ou o que acontecia na prática social, questão que tratava de mais uma manifestação de caráter orgânico, evidenciando as contradições sociais a partir do capitalismo.

Ao adentrarmos nos elementos que tratam da prática educativa envolta pela expressividade do corpo em uma escola do campo, adentramos no mérito de todo um processo educacional, ou seja, ao entendermos que o corpo não é um mero apêndice da educação humana, reconhecemos que a prática educativa, imbuída pelo exercício docente de valorização do corpo, ressignifica a história dos sujeitos.

Na medida em que os sujeitos vão se inserindo coletivamente nas atividades da escola, a busca da conscientização social e política, a luta por direitos básicos em prol de melhores condições de vida, a construção de um novo homem e de uma nova mulher se faz presente no cotidiano dos alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade do Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguazu, Paraná.

Ao analisarmos a expressividade corporal em uma escola do campo, podemos identificar, nas expressões, gestos e celebrações, a valorização de elementos pertinentes ao trabalho e à participação da comunidade nos eventos de âmbito escolar, pressupondo, assim, que o corpo dos sujeitos ali presentes guarda resquícios de suas origens enquanto classe trabalhadora.

Encontramos na Mística, localizada na escola do campo, um contexto de múltiplas linguagens, um conjunto de símbolos que refletem uma realidade. Silva (2004, p. 22) descreve a Mística

[...] como dimensão pedagógica, à medida que se utiliza dos fatos cotidianos, ou dos que marcaram e marcam tanto a história da humanidade como do próprio Movimento Sem Terra. Ela sugere a reflexão sobre a realidade social em que vivem, possibilitando aos que a vivenciam entender sua condição de vida e a do coletivo em que vivem, como um fato social historicamente construído.

Ao utilizar-se da poesia, da música, da dança, do teatro, dos instrumentos de trabalho, do seu próprio jornal e dos acontecimentos da realidade local e social, a escola do campo traduz a importância de sua participação no desenvolvimento da comunidade, possibilitando o resgate dos princípios e dos objetivos da causa porquê lutam, influenciando no pensamento político de seus sujeitos.

Ao comunicarem-se e expressarem-se simbolicamente, os sujeitos significam a escola, exercitando o cotidiano de aprendizado, ou seja, a manifestação do corpo intermedia o exercício de autonomia, que possivelmente sejam evidenciadas por uma prática educativa que trata de questões como a liberdade expressiva e criadora. O conhecimento adquirido por meio de conteúdos, materiais de apoio, métodos e outros elementos pertinentes à prática educativa envolvem sonhos, esperanças e, portanto, possibilidades de manifestar-se significativamente no espaço de inserção.

O ato educativo tem sofrido, ao longo de séculos, as imposições de condutas sociais, que longe de permitir aos sujeitos que se manifestem livremente no espaço da escola, apenas permitem e autorizam algumas regras que, convenientemente, possam ser controladas na forma de punição ou premiação, para que os modelos exemplares dessas condutas sejam seguidos, seriados e repetidos na forma de imobilidade.

A Mística – enquanto celebração – observada nessa escola de assentamento rural tem elementos que são comuns entre si: é sempre coletiva, a música está sempre presente (ao vivo ou eletrônica), existem elementos de destaque, a exemplo dos sujeitos que são colocados como protagonistas da ação, simbolizando, em alguns momentos, a terra, o país, elementos da natureza, a liberdade e outros.

Segundo Silva (2004, p. 22), “[...], a celebração da Mística dos Sem-Terra reflete uma realidade e, de alguma forma, toca nos sentimentos das pessoas que dela participam ou que a presenciam”. Entendemos, portanto, que a intenção é fazer com que os sujeitos sintam-se vivos e próximos de sua história, por meio de sentimentos de alegria, tristeza, satisfação, indignação e outros. A motivação em coletividade sustenta os valores simbolizados e concretizados pela Mística, tais como: a luta pela terra e pela educação, a construção de uma nova ordem social, a história do assentamento, alguns líderes socialistas e dos Movimentos sociais, etc.

Para Bezerra Neto (1999, p. 37), “[...], a Mística constitui-se num importante elemento de formação, que ajuda a manter viva a esperança de um povo que por algum tempo havia se acostumado à falta de esperanças e de alternativas da vida”, caracterizando-se num conjunto de convicções profundas que “[...] inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam

a esperança face aos fracassos históricos”, projetando, por meio da utopia, novos sonhos e modelos alternativos.

O cultivo dos símbolos, envolvendo a memória das lutas ou a cultura popular, é identificado pelos sujeitos pertencentes à escola do campo como uma maneira de cultivar os valores que libertam da opressão e que precisam ser desenvolvidos, pois faz com que se sintam membros de uma identidade coletiva.

Para Lenzi (2007, p. 182), “a mística constitui, por toda a sua forte simbologia, esse elo e esse sentimento de pertencer a um grande seio acolhedor no qual o conforto e a segurança estabelecem um sentimento de co-autoria” estendido para outros espaços. Entendemos que o papel do educador não consiste meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas alcançar a realidade dos sujeitos de direitos. Embora em certos momentos realizem-se tarefas iguais para fins de formação, é na consciência da existência de interesses comuns que se evidencia a coletividade.

A Mística destaca-se como mais um espaço em que o corpo se manifesta; a partir de questões de origem e de pertencimento, esse momento vira uma celebração e envolve a todos, seja na execução e apresentação do tema da Mística ou ao se assistir, respeitosamente, a expressão que se faz presente na forma de representação da realidade.

A identidade coletiva é percebida por meio da demonstração da emoção, do sentimento e da motivação. Os sujeitos não se tratam de atores, nem bailarinos, não frequentaram escola alguma que os preparasse especificamente para apresentações artísticas. Nos momentos da Mística, percebemos que a real intenção parte do sentimento de coletividade, da intenção que se funda no exercício da luta, sentimentos que vão além deles mesmos e se distribuem entre o todo social. A Mística, enquanto um dos elementos que expressam a formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, na consciência da realidade em que vivem, tem como uma das propostas principais despertá-los para a busca contínua dos sonhos que se constituem no desejo de uma sociedade mais justa e fraterna.

Ao entendermos que esta celebração da vida é denominada Mística, mas serve-se de fatos cotidianos e de fatos históricos, reconhecemos neste evento um sinal evidente da crítica dos sujeitos ao sistema capitalista e, portanto, da busca pela emancipação social.

Percebemos que muitas mensagens são postas no decorrer da celebração da Mística: a expressividade do corpo enquanto linguagem carregada de signos comunica fatos: ora simulando o exercício cotidiano de trabalho, plantando e colhendo, ora demonstrando o resultado que se materializa, ou seja, o fruto do trabalho que brota da terra pelas mãos dos trabalhadores, a semente e a plantação que estão sempre presentes na celebração.

Diante do exposto, cabe uma pergunta: O que temos constatado acerca da prática educativa do campo imbuída pela manifestação corporal da realidade? Que a 'proximidade' dos corpos no âmbito da prática educativa mostra-se evidenciada por momentos de 'co-laboração' entre os sujeitos que planejam as atividades da escola, que agem juntos, imbuídos por questões origem, pertencimento e inserção. Os alunos brincam e guardam os brinquedos em parceria; alimentam-se juntos e, em alguns momentos, preparam o alimento com a co-laboração dos professores e quadro funcional; logo, as tarefas de limpeza e organização são divididas.

Ao executarem as inúmeras tarefas que comporta o contexto escolar, percebemos que a 'alegria' está sempre presente nas expressões, nos gestos de cortesia e de acolhimento. Dialogam, planejam e organizam suas tarefas, preocupados com o espaço de pertencimento; cuidam e zelam, porque faz parte de uma história de luta, da sua história. Para os sujeitos, a escola é o ethos, a morada onde se nutrem de verdades e de sonhos e onde se buscam forças para o entendimento da realidade.

A prática educativa construída no coletivo, na prática social, evidenciada pelo 'trabalho coletivo' nos permite entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social. Sendo assim, o ato educativo faz com que as práticas modifiquem-se e cresçam com os seus sujeitos, servindo para ressignificar a história de suas vidas.

Na celebração da Mística, a expressão do corpo comunica a realidade por meio de gestos envoltos pela 'emoção compartilhada'. Nas rodas de debate, nas discussões em coletividade, a manifestação do corpo que expressa fatos, ideias e aspirações possibilitam o aprendizado a partir do 'contato' do olhar, do mover-se em direção de seus interesses e dos interesses dos outros. Nos eventos, as manifestações corporais evidenciam a motivação, o orgulho, o respeito e a indignação quando o corpo se expressa, ora aplaudindo,

ora silenciando, ora observando em sinal de respeito pelo outro. As brincadeiras entre os alunos e entre os professores, os 'gestos que acolhem' e que aproximam. O cuidado com o outro, o aconchego em momentos de tristeza, medo ou dor. Os alunos, os professores, o quadro funcional e os pais expressam sua alegria em fazer parte da escola, na sutileza das palavras e nos gestos de carinho, dividindo opiniões, dividindo as tarefas e incentivando, por meio do elogio, a continuidade de mais uma atividade realizada por todos.

As pessoas que se encontram no espaço da escola compartilham ideias e fazem parte de um contexto em que a amizade, a solidariedade, a participação e a cooperação não permitem espaço para ignorar, repudiar, desdenhar ou humilhar; ao contrário, buscam um mesmo caminho e fazem parte de uma mesma realidade.

A manifestação corporal é evidente na prática educativa que se constrói na coletividade, por meio de gestos, nas expressões do rosto, no acolhimento, na motivação, nas danças, nas cantigas, na valorização do conhecimento do outro e nas relações com a realidade desenvolvida na prática social.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Urge voltarmos o olhar para as estruturas institucionais de nossa escolaridade e buscarmos a compreensão das inúmeras possibilidades que nos acenam como estratégias adequadas de intervenção junto ao exercício docente.

Muitas questões levantam-se a partir deste estudo, ao entendermos que a instituição escolar está vinculada ao todo das instituições sociais de uma época, e que a maneira de ser do homem e da mulher está vinculada ao seu proceder cotidiano de trabalho. Diante desta afirmação, questionamos:

Será possível operar mudanças no pensamento do professor quanto ao seu trabalho docente? Como fazer para que isso aconteça? Será por meio de mudança dos currículos, programas, abordagens e métodos didáticos? Ou, ainda, torna-se necessário desenvolver antes de tudo um trabalho de reflexões e debates?

Há necessidade de revermos nossas práticas. De reconhecermos que o exercício contínuo do fazer-se e refazer-se pelo cotidiano acíclico da escola exige coragem, e, ainda, que a transformação da prática educativa em uma possibilidade emancipatória e

concretizadora da realidade dos sujeitos parte de uma nova educação, virada para o futuro.

É nesse sentido que Suchodolski (2002, p. 102) contribui, ao escrever que nem a pedagogia da existência e menos ainda a pedagogia da essência comportam em amplitude a realidade dos sujeitos. Posiciona-se diante de uma nova pedagogia virada para o futuro: "o único caminho que permite resolver a antinomia do pensamento pedagógico moderno". Há necessidade de lutarmos por um futuro melhor para o homem, o programa educativo deve basear-se na compreensão de que o futuro está condicionado ao esforço do trabalho presente, está comprometido com os esforços pessoais e com a responsabilidade; portanto, compreende elementos inerentes ao trato com as inovações no campo da educação.

Os corpos que se movimentam na escola do campo exercitam a escrita da vida, por meio de símbolos que escrevem em seu espaço de pertencimento. As práticas que vêm sendo historicamente construídas no espaço campesino expressam tal simbologia. Recriam ideias, unem-se expressivamente, marcam socialmente e politicamente o espaço escolar. Elementos como gestos de acolhimento, solidariedade, co-laboração e outros denotam significativamente que a prática educativa do campo tem buscado, por meio de seus sujeitos – professores, alunos e comunidade escolar – alternativas em prol da emancipação social dos sujeitos de direitos.

## **ABSTRACT**

This study has the objective of discussing the educational practice and identifying the aspects of the reality related to the body expressivity in the scope of the country educational practice. As a part of a master degree research in an agrarian reform settlement school, it brings the following research question: how the body expressivity may be identified in the country educational practice? This study is guided by the ideas of Sucholdoski (2002), who treats about education turned to the future, as well as the influence of the pedagogy of essence and of the pedagogy of existence in the scope of education, elapsing the historical time. The discussion about the country educational practice is based on the research of Bezerra Neto (1999) that is about the centrality of the human being in the integral development of people from the country, and of Caldart

(2004), who discusses about the pedagogical proposal that has been undertaken by the rural workers. Further, Beltrame (2000) contributes with the aspects identified in her researches, mainly the proud consciousness, deriving from the relations between knowledges through living, pedagogical practice and political participation in the settlement schools; Souza (2006a. 2006b.) when discussing, in her researches carried on settlement schools, the possibility of the teachers think about their practices, the distance between the work reality and the life of the right-holders as a political participation; Silva (2004) who points out, in the visible human activity, the body expressivity showed through the coexistence and the particular way that people communicate ideas and symbolize the reality; and Lenzi (2007), who discusses about the symbology of mystic and the feeling of co-authorship that strengthens the sheltering and belonging link of people from the settlement schools. The text is divided in three parts: 1) country educational practice, insertion, origin and proximity; 2) educational practice: the body expressivity in the quotidian of the country school; and 3) some aspects that were identified in the research, like the implication of social-political elements expressed through the body in the scope of the country educational practice. Key words: Education. Country. Educational practice. Body.

Key words: education; rural; educacional practice; body.

## RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de problematizar la práctica educativa e identificar aspectos de la realidad relacionados a la expresividad corporal en el ámbito de la práctica educativa del campo. Como parte de pesquisa de maestría en una escuela de asentamiento de reforma agraria, trae la siguiente interrogación de pesquisa: ¿cómo la expresividad corporal puede ser identificada en la práctica educativa del campo? El estudio está orientado por el pensamiento de Sucholdoski (2002), que trata de la educación vuelta hacia el futuro, así como de la influencia de la pedagogía de la esencia y de la pedagogía de la existencia en la esfera de la educación, transcurriendo el tiempo histórico. La discusión acerca de la práctica educativa del campo está basada en la pesquisa de Bezerra Neto (1999), que trata de la centralidad del ser humano en la formación

integral de los sujetos del campo, y de Caldart (2004), que discute la propuesta pedagógica propia que está siendo emprendida por los trabajadores rurales. Aún, Beltrame (2000) contribuye con los aspectos identificados en sus pesquisas, particularmente la conciencia orgullosa, proveniente de las relaciones entre la vivencia, ejercicio pedagógico y participación política en las escuelas de asentamiento; Souza (2006a; 2006b), al discutir, en sus pesquisas realizadas en escuelas de asentamiento, la posibilidad de que los profesores reflejen sus prácticas, el alejamiento entre la realidad de trabajo, y la vida de los sujetos de derechos en la forma de participación política; Silva (2004), que destaca, en la actividad humana visible, la expresividad corporal demostrada por medio de la convivencia y de la manera propia de que los sujetos comuniquen ideas y simbolizen la realidad; y Lenzi (2007), que discute la simbología de la Mística y el sentimiento de coautoría que fortalece el eslabón acogedor y de pertenencia de los sujetos en escuelas de asentamiento. El texto se divide en tres partes: 1) práctica educativa del campo, inserción, origen y cercanía; 2) práctica educativa: la expresividad del cuerpo en el cotidiano de la escuela del campo; y 3) algunos aspectos identificados en la pesquisa como la implicación de elementos sociopolíticos expresos por medio del cuerpo en el ámbito de la práctica educativa del campo.

**Palabras clave:** Educación. Campo. Práctica educativa. Cuerpo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. 2000. 244f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 148-214.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## Educação do campo e prática... - Carmem Sílvia Machado

LENZI, Lucia Helena Correa. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD Denise (Coords.). *Formação de educadores em EJA no campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro. Bertrand Russel, 1992.

SILVA, Samuel Ramos da. O corpo em movimento: comunicação e linguagem no coletivo de educadores de EJA do MST. In: BELTRAME, Sonia; FREITAS, Helena; LENZI, Lucia Helena. (Coord). *Educação de Jovens e adultos: estudos e práticas do campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

SOUZA, Maria Antonia de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan.-jun., 2006b.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.