

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS (OS) PROFESSORAS (ES) DO
ASSENTAMENTO DIAMANTE NEGRO JUTAIH NO MARANHÃO:
“A PEDAGOGIA DOS AÇOS”**

**Teresina – PI
2010**

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS (OS) PROFESSORAS (ES) DO
ASSENTAMENTO DIAMANTE NEGRO JUTAIH NO MARANHÃO:
“A PEDAGOGIA DOS AÇOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Teresina-PI
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M386p Martins, Marilda da Conceição

A prática pedagógica das(os) professoras(es) do assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: “a pedagogia dos aços” / Marilda da Conceição Martins.– 2010. 235 f.

Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Educação do Campo 2. Etnometodologia 3. Prática Pedagógica I. Título.

CDD: 370.193 46

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS (OS) PROFESSORAS (ES) DO
ASSENTAMENTO DIAMANTE NEGRO JUTAIH NO MARANHÃO: “A
PEDAGOGIA DOS AÇOS”**

Teresina (PI), 17 de março de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – Orientadora - UFPI

Prof.^a Dr.^a Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus – UFS

Prof.^a Dr.^a Francis Musa Boakari – UFPI

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes – UFPI - Suplente

A todas (os) as (os) professoras (es) do campo.

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses, todos os santos e todas as santas, todos os orixás, anjos e todas as forças e seres sobrenaturais que nos protegem gratuitamente.

A minha mãe quilombola, a pessoa mais corajosa, valente, cuidadosa que eu conheço, também, mais melosa, dramática e dengosa. Agradeço por tuas lutas de trabalhadora rural e por ter cuidado e amado teus seis filhos, ainda que sozinha, mas sempre acreditando na vontade de “vencer” e de ser feliz.

A Zé por seu sorriso, nossas brincadeiras, sua coragem, luta e companheirismo. Quero te agradecer por todos os momentos que estivemos juntos, por teus ensinamentos, tua energia, tua bondade e tua capacidade de “ser tão especial”. Agradeço-te por tua companhia prazerosa, tua ajuda e teus enormes incentivos ao longo desta caminhada.

A minha família corajosa e valente, em especial as minhas irmãs e aos meus irmãos: Gê, Rosa, Rô, Santo e Môra. Agradeço, também, aos meus sobrinhos e aos meus cunhados, Paulo Bispo e Benedito. Obrigada pelas contribuições e pela presença ainda que permeada pela distância.

À professora Carmen pela dedicação, paciência, tolerância e conversas. Obrigada pelas aprendizagens construídas e pelo apoio paciente.

A Francisco, vulgo “Meu – amigo – Xico”, por ser um homem de grande caráter, inteligência e de muita paciência, generosidade, tolerância e, sobretudo, por ser um grande lutador, que busca sempre ver “o melhor das pessoas”. Obrigada por nossa amizade linda...

A todos os assentados da Vila Diamante, especialmente, Ednalva, dona Francisca, Daniel, Élcio, Djalma, Lurdes, Fiapo, Juca, Ana Cleide, Altemir, Gilson, Cosme e a minha afilhada Lena. Obrigada por fazer com que a pesquisa de campo se tornasse mais prazerosa.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, agradeço enormemente pela compreensão e compromisso com esta pesquisa, pela dedicação como profissionais da educação e, principalmente pelo esforço em tirar um tempo para conversarmos e por me receber em suas salas de aula.

À professora Bárbara e ao professor Francis pelas ricas contribuições durante o exame de qualificação.

À professora Sônia Meire por ter aceitado o convite para participar da Banca Examinadora desta pesquisa.

À amiga-irmã Josinalva por sua sinceridade e amizade paciente. Obrigada por ter me recebido em sua casa em um momento difícil deste trabalho e por ser um exemplo de mulher guerreira, dedicada e corajosa.

A minha flor, amiga e irmã Rita de Cássia por ser a tradução da doçura, gentileza, dedicação, autenticidade e companheirismo. Agradeço também a “Tia Jamis” pela força e pelo incentivo sincero. Obrigada por vocês terem paciência comigo.

À Ioneide, ou Ionemonet, ou, melhor, ainda, Ionezine, por sua amizade, seus risos, sua simplicidade e por nossas longas conversas sobre o Mestrado e sobre a vida. Obrigada por tudo.

Ao meu sobrinho Anderson pela ajuda necessária no processo de transcrição das “observações” do campo de pesquisa.

A Kellen Regina por nossos sete anos de estrada...

A minha prima e amiga Edileusa por todos os seus ensinamentos sobre a vida. Obrigada por acreditar em mim.

À Ala Rebelde Bruna, Patty, Delene, Carlinha por me ajudarem a “ser mais feliz” e por me ensinarem a ser eu mesma...

A Sávio pelo companheirismo e incentivos...

À Nira e sua família, Mônica, Matheus, Marquinho e Seu João Eudes, por tudo o que fizeram por mim em Teresina. Serei eternamente grata por tudo.

Ao amigo Lucivando pelas conversas, pelos risos, pela companhia prazerosa e pelo apoio amigo. Agradeço, ainda, a todos os estudantes do curso de Pedagogia da UFPI pelas ricas experiências construídas durante o estágio na Disciplina Filosofia da Educação II.

À Val e sua família pela amizade e paciência comigo.

À Lela pela ajuda, por ser uma ouvinte e uma psicóloga implacável. Obrigada pelo apoio e pela paciência.

À Socorro Soares, Lucas e Lúcia Emília pela companhia, conversa, risos e amizade.

À Escol pelas conversas demoradas sobre a vida.

À 16ª turma do Mestrado em Educação, especialmente àqueles com quem dividi boas risadas: Aldina, Luís, Sidy, Camila, Raika, Tina, Fátima, Danny, Rosa e Lourival.

Aos companheiros de orientação, especialmente: Reginalda, Robert e Mariângela. E a recém-chegada ao porto Franc-Lane. Obrigada pelas experiências e pelas conversas.

Ao professor José Augusto pelas conversas, pelo respeito, pela seriedade e pelo apoio durante a realização desta pesquisa.

A Tiago, Zé Filho, Marize e Francisco por suas palavras, seus risos e seus serviços incontestavelmente importantes.

Às professoras Elza Falkembach, Eliane Dayse e Sônia Beltrame pelas indicações de leituras.

Ao professor Baltazar e Jurandir pelos textos e pela gentileza ao conversar sobre a pesquisa.

À professora Adelaide Coutinho que me inspira com sua militância pelos camponeses maranhenses.

À Cacilda Cavalcanti por ter me motivado a ser mais “forte”.

À Camila Vieira pelo apoio, pelas conversas, pela amizade, por sua vida e suas lutas.

À dona Conceição pelas palavras de apoio e pelas orações constantes.

A Elmo, Marli, Newton, Mônica, Dutra, Jurandir, Garotinho, Ana Célia por todas as conversas que tivemos sobre o Mestrado, sobre a pesquisa, sobre a vida.

À Georgiana por compartilhar comigo as suas experiências de pesquisadora.

Aos estudantes da Vila Diamante por suas brincadeiras, seus sorrisos, seus gritos anunciando minha chegada ou mesmo minha presença em qualquer lugar do Assentamento.

À amiga Cândida por me ensinar a valorizar um pouco mais as conquistas. Por ter sido uma companhia agradável em 2007, especialmente, por nossas conversas demoradas, nossas partilhas dolorosas das primeiras experiências da profissão docente em Teresina.

A todas as crianças que deixaram meus dias mais leves. Obrigada pelas brincadeiras, pelas coisas engraçadas que me disseram e por seus sorrisos.

A todos os cantores e poetas que me acompanharem nesta caminhada.

À Teresina por todas as ricas experiências ao longo destes dois anos e sete meses. Meu agradecimento sincero.

À São Luís por me receber sempre sorrindo.

À Ana e Felipe pela compreensão e por tolerarem minhas visitas.

Ao meu Encosto (Edu), que num momento especial desta pesquisa, trouxe alegria, som, sol, “capricho” e movimento para minha vida. Agradeço a todas as pessoas que a partir de você, passaram a ser importantes para mim: seus amigos e familiares.

E, finalmente, a todos aqueles que me suportaram ao longo da realização desta pesquisa. Obrigada por tudo. Vocês são especiais para mim.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e todos os professores que lutam pela educação nesta instituição de Ensino, especialmente às professoras: Antônia Edna, Vilanir, Ana Valéria e Glória Lima.

Ao Lar Universitário Rosa Amélia Gomes Boguea – LURAGB - pela acolhida nos últimos meses e, especialmente às moradoras Sâmia, Djerlane, Zeneide, Natalie, Edinha e Priscila.

À escola Marcílio Rangel pela experiência com a educação.

Ao PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA pelas ricas experiências de vida e com a Educação do Campo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - pela bolsa de estudo.

Pedagogia dos Aços

Candelária, Carandiru, Corumbiara,
Eldorado dos Carajás...
Há cem anos Canudos,
Contestado, Caldeirão...
A pedagogia dos aços
golpeia no corpo
essa atroz geografia...
Há uma nação de homens
excluídos da nação.
Há uma nação de homens
excluídos da vida.
Há uma nação de homens calados,
excluídos de toda palavra.
Há uma nação de homens
combatendo depois das cercas.
Há uma nação de homens
sem rosto, soterrado na lama,
sem nome, soterrado pelo silêncio.
Eles rondam o arame das cercas
alumiados pela fogueira
dos acampamentos.
Eles rondam o muro das leis
e ataram no peito
uma bomba que pulsa:
o sonho da terra livre.
O sonho vale uma vida?
Não sei. Mas aprendi
da escassa vida que gastei:
a morte não sonha.
A vida vale um sonho?
A vida vale tão pouco
do lado de fora da cerca...
A terra vale um sonho?
A terra vale infinitas
reservas de crueldade,
do lado de dentro da cerca. [...]
Se calarmos,
as pedras gritarão...

Poema escrito por Pedro Tierra para denunciar o massacre contra os trabalhadores rurais sem terra em Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, em 1996.

MARTINS, Marilda da Conceição. **A prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: “a pedagogia dos aços”**. 2010. 235f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

RESUMO

A aventura empreendida nesta jornada investigativa elegeu como questão principal, as implicações da ação política desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - para a prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão. Diante disto, muitas questões foram sendo delineadas e suscitadas ao longo da realização desta pesquisa, entretanto, enfocamos algumas delas, a saber: quem são as (os) professoras (es) que atuam nas escolas do Assentamento Diamante Negro Jutaih? As atividades e formações desenvolvidas pelo MST apresentam contribuições para a prática pedagógica das (os) professoras (es) deste Assentamento? De que forma a participação e a militância no MST interfere na prática pedagógica das (os) professoras (es) do referido Assentamento? Qual a dimensão política da escola neste lugar? Estas questões foram desenvolvidas ao longo deste trabalho, tendo por base a dimensão do estudo de caso de caráter etnometodológico. Utilizamos, deste modo, no processo de coleta dos “dados” as contribuições dos seguintes dispositivos: entrevistas semi-estruturadas, questionário perfil e observação participante. Fundamentamos, portanto, este trabalho nos estudos de Arroyo (2004), Astigarra (2005), Beltrame (2000), Bezerra Neto (2003), Bosi (2003), Brandão (1983), Caldart (2004), Coulon (1995), Coutinho (2004), Damasceno (1990), Demarco (2001), Di Pierro (2005), Fausto (2006), Fernandes (2008), Freire (1996), Gohn (2003), Jesus (2008), Ludke e André (1986), Macedo (2000), Martins (2000), Molina (2004), Silva (2004), Souza (2007), Sposito (1993), Stédile (2005), dentre outras (os) estudiosas (os). Chegamos, neste sentido, a algumas constatações acerca das análises realizadas nesta investigação: a) a escola do Assentamento Diamante Negro Jutaih é vista pelos assentados como uma instituição que organiza e mobiliza ações neste espaço, além de possuir grandes responsabilidades e atribuições; b) as professoras militantes do MST são percebidas como lideranças capazes de articular, organizar e orientar atividades em busca de reivindicação de direitos dentro e fora do Assentamento; c) as contribuições das formações, dos cursos e das atividades políticas realizadas pelo MST são importantes para a prática pedagógica das professoras que militam neste Movimento, uma vez que como camponesas imersas na cultura camponesa constroem saberes e vivências na militância do MST capazes de subsidiar suas práticas pedagógicas; entre outras constatações. Esta pesquisa foi um percurso trilhado entre os desafios da educação do campo, que historicamente foi considerada uma extensão da educação urbana. Chega-se ao fim? Para novo começo, travessia. Cumpru-se o prometido? Que este trabalho sirva, para possíveis reflexões sobre o MST, a Educação do campo, a escola e as (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

Palavras-chave: Educação do Campo. Etnometodologia. Formação de professores. Prática pedagógica. Movimentos Sociais.

MARTINS, Marilda da Conceição. **A prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: “a pedagogia dos aços”**. 2010. 235f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

ABSTRACT

On this research journey, the task was to investigate the implications of the political actions undertaken by the Landless Rural Workers Movement (LRWM – MST in Brazil) for the pedagogical practices of the teachers in the Diamante Negro Jutaih Settlement in Maranhão. Because of the nature of the problem, several questions were raised while developing the study. Nonetheless, employing a case study design with ethnomethodological characteristics, the selected issues that received special attention were the following: Who are the teachers in the schools of the Settlement? Do the activities and training programs developed by the LRWM contribute to the pedagogical practices of the teachers in question? In what ways do being an activist and participation in the LRWM influence these teachers' pedagogical practices in the Settlement? What are the political dimensions of the school in this locality? Data for the study were collected with the help of semi-structured interviews, background questionnaires and participant observations. The following researchers, among many others, provided the foundations for the appropriate development of the study - Arroyo (2004), Astigarra (2005), Beltrame (2000), Bezerra Neto (2003), Bosi (2003), Brandão (1983), Caldart (2004), Coulon (1995), Coutinho (2004), Damasceno (1990), Demarco (2001), Di Pierro (2005), Fausto (2006), Fernandes (2008), Freire (1996), Gohn (2003), Jesus (2008), Ludke e André (1986), Macedo (2000), Martins (2000), Molina (2004), Silva (2004), Souza (2007), Sposito (1993), and Stédile (2005). Analyses of the data contributed in helping to establish, among many other observations, the following: a) those who live in Diamante Negro Jutaih not only view the school as the institution that helps organize and mobilize activities in the Settlement, but also as one with great responsibilities and expectations; b) teachers who are LRWM activists are perceived as leaders capable of articulating, organizing and supervising activities that help in the fight for people's rights in and outside the Settlement; c) the results of the training exercises, courses and political activities carried out by the LRWM are crucial for the practices of teachers who are militants; as rural workers immersed in the culture of the countryside, they construct knowledge and gain lived experiences based upon their involvement with the Movement's militancy that plays a crucial role in developing their pedagogical practices. Accordingly, this study was a journey on the route paved by the challenges of education in the country that has been historically considered an extension of urban schooling. Is this then the end? For a new beginning, another adventure. Did the researcher then fulfill what was promised? It is expected that this study serves as source for possible reflections about the LRWM (MST), education in the countryside, as well as the school and teachers of the Diamante Negro Jutaih Settlement.

Keywords: Education in the country. Ethnomethodology. Teacher education. Pedagogical practice. Social movements.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Menino conduzindo a canoa-----	16
Figura 2 – Assentamento Diamante Negro Jutaih -----	26
Figura 3 – Entrada do Assentamento -----	33
Figura 4 – O “coração” do Assentamento -----	34
Figura 5 – As ruas de trás -----	35
Figura 6 – Mulheres quebrando coco -----	46
Figura 7 – Procissão de Domingo de Ramos -----	49
Figura 8 – Quadrilha no Assentamento -----	50
Figura 9 – Sala de aula da escola Raimundo Cabral -----	53
Figura 10 – Escola Luzia Mendes -----	54
Figura 11 – Estudantes da Educação Infantil -----	76
Figura 12 – Estudante da escola Luzia Mendes -----	107
Figura 13 – Sala de aula da escola Luzia Mendes -----	158
Figura 14 – Homem “forquilhando” a canoa -----	213
Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa -----	56
Quadro 2 – Os eixos da pesquisa -----	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A CONERUQ - Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CCPJ - Centro de Capacitação Padre Josimo

COETRAE - Comissão de Erradicação do trabalho escravo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAF – Federação da Agricultura Familiar

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

GDH – Gerência do Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MLST - Movimento pela Libertação dos Sem-Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTB - Movimento Terra Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

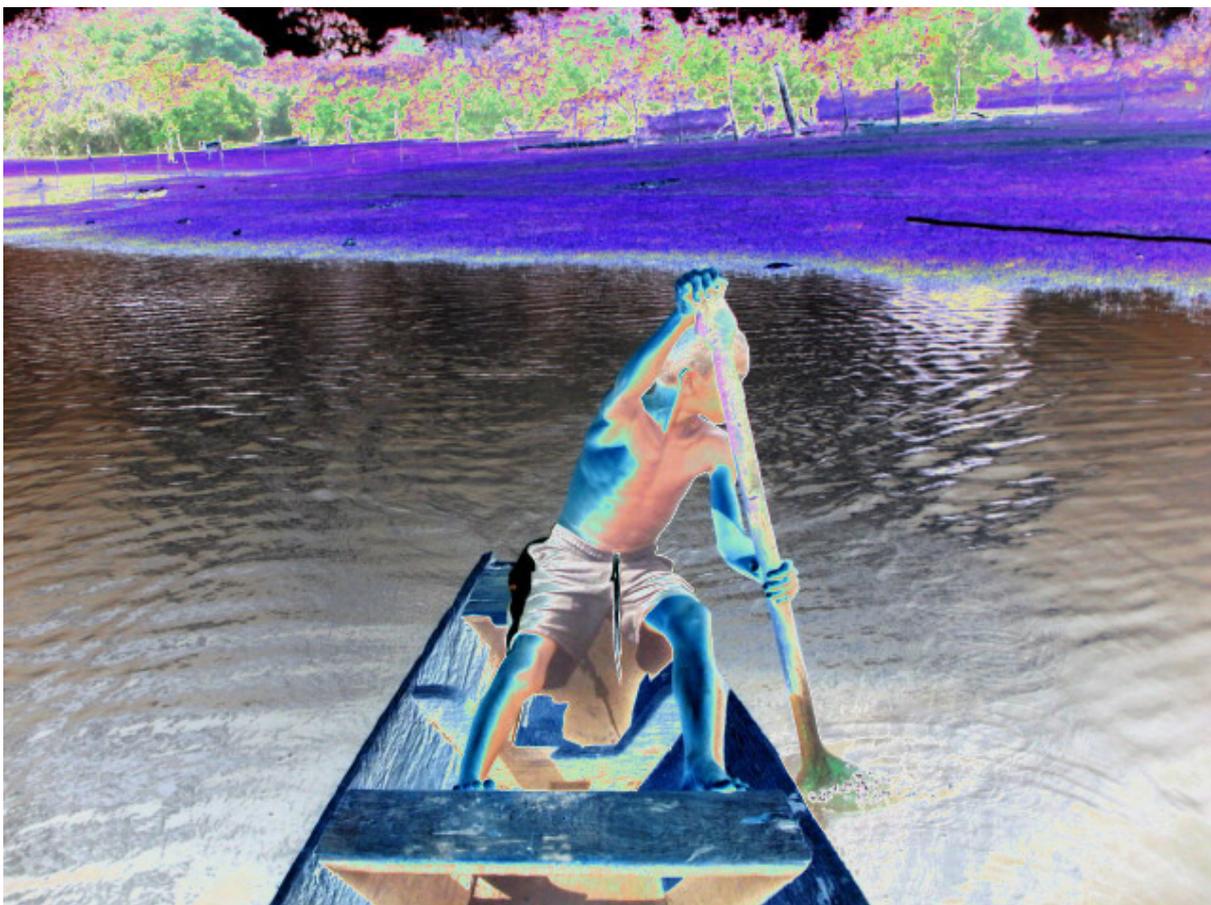
ULTABS: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INICIANDO A JORNADA -----	17
	CAPÍTULO II - ABRINDO AS JANELAS DA PESQUISA: VISLUMBRANDO OS CAMINHOS -----	27
2.1	O Assentamento Diamante Negro Jutaih: “uma nação de homens e mulheres combatendo depois das cercas” -----	30
2.1.2	A terra e a luta: “do lado de fora da cerca” -----	37
2.1.3	O Movimento do cotidiano: “o lado de dentro da cerca” -----	44
2.2	As escolas da Vila -----	51
2.2.1	Os sujeitos participantes da pesquisa -----	55
2.3	A etnometodologia -----	60
2.3.1	O estudo de caso -----	63
2.3.2	Dispositivos de pesquisa -----	65
2.3.2.1	A observação participante -----	65
2.3.2.2	O questionário -----	69
2.3.2.3	Entrevista semi-estruturada -----	70
2.4	Análise dos “dados” -----	72
	CAPÍTULO III – MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR -----	77
3.1	A Educação do Campo no Brasil: breve histórico -----	82
3.1.1	Ruralismo Pedagógico: alguns apontamentos -----	87
3.2	Por uma outra escola do campo: o que diz o MST? -----	91
3.2.1	As Pedagogias do MST: algumas considerações -----	96
3.3	Papel político da escola e do professor no MST -----	100
3.3.1	MST e a construção de uma nova prática pedagógica -----	102
	CAPÍTULO IV – PELA PEDAGOGIA DOS AÇOS: COM A PALAVRA AS (OS) PROFESSORAS (ES) -----	108
4.1	As professoras da Vila Diamante -----	109
4.1.1	As (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih: um pouco de suas vidas e de suas trajetórias -----	110
4.1.2	Percepções sobre a vida no campo -----	122
4.1.3	Sobre a escola do campo -----	127
4.2	Participação no MST e trabalho docente -----	131
4.2.1	O que pensam as (os) professoras (es) sobre o MST?-----	132
4.2.2	A proposta formal de educação do MST na visão dos docentes -----	137
4.2.3	A militância e a prática docente -----	143
4.2.4	Ser professora (or) da Vila Diamante-----	148
4.2.5	Como são percebidas (os) pela comunidade -----	155

CAPÍTULO V – PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL: A ESCOLA E AS	
(OS) PROFESSORAS (ES)----- 159	
5.1	As (os) professoras (es) e suas práticas pedagógicas----- 160
5.1.1	O Projeto Político Pedagógico ----- 161
5.1.2	O plano de ação -----167
5.1.3	As reuniões ----- 170
5.1.4	O planejamento escolar----- 174
5.1.5	As “cenas da sala de aula” ----- 177
5.1.6	As festas no espaço escolar----- 189
5.2	A escola: o papel político ----- 203
5.2.1	O que se espera da escola do Assentamento? ----- 204
5.2.2	Os discursos oficiais: o que é dito e o que é feito pela escola? ----- 208
5.2.3	As lutas e as resistências: em busca de uma unidade coletiva ----- 210
TRAVESSIA: VISLUMBRANDO NOVOS CAMINHOS ----- 214	
REFERÊNCIAS ----- 220	
APÊNDICE A – Roteiro do Questionário ----- 232	
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista ----- 233	
ANEXO A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido ----- 234	



INICIANDO A JORNADA

FIGURA 1- Menino conduzindo a canoa
Fonte: Arquivo particular de Ednalva Silva

INICIANDO A JORNADA

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso [...].

Riobaldo

(Grande Sertão: veredas)

A máxima preconizada por Euclides da Cunha, a qual diz que “o sertanejo é antes de tudo, um forte” se confirma ao observarmos, rapidamente, a vida dos camponeses¹ no Brasil. A força de aço de homens e mulheres que, historicamente, foram relegados ao descaso das políticas sociais é percebida, também, por aqueles que se lançam ao desafio de compreendê-los ou mesmo refletir sobre suas resistências empreendidas na luta pela terra e por melhores condições de vida.

Assim como Riobaldo², desde criança tivemos contato com os modos de vida e com as resistências deste grupo social, pois como pertencentes a uma família de trabalhadores e trabalhadoras rurais, pudemos vivenciar as dificuldades e as alegrias dos que habitam este espaço. A dificuldade, entretanto, de compreender e aceitar ou mesmo respeitar nossa história e origem só começou a ser dissipada, após o contato, em 2005, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³ - MST -, momento em que pudemos avançar e aprofundar as discussões sobre a necessidade de uma luta coletiva em defesa dos trabalhadores rurais.

Passamos, desde então, a participar de atividades no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária⁴ - PRONERA - e posteriormente, na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC - com o propósito de trabalhar com a Educação do Campo, também em áreas de assentamento do MST. A vontade e necessidade de estudarmos o campo

¹Ao longo do texto utilizamos nomenclaturas masculinas para designar o coletivo de homens e mulheres, o que é gramaticalmente correto. Entretanto, com intenção de valorizar a luta social das mulheres, utilizaremos quando possível as duas nomenclaturas.

²Trabalhador rural personagem da obra de Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas.

³Referiremo-nos a este Movimento Social utilizando as terminologias MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Sem Terra e, também, Movimento, pois, todas essas denominações são aceitas e referem-se ao mesmo sujeito social (CALDART, 2001). Nesta perspectiva, Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen indica o nome próprio dos sem-terra do MST, que assim se denominaram quando criaram seu Movimento. O sem terra, com letras minúsculas e sem hífen, refere-se àqueles que não dispõem da posse da terra.

⁴O principal propósito do Pronera é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004).

maranhense passou a ser, portanto, algo presente em nossas pesquisas e apresentações em encontros, seminários e congressos em várias partes do Brasil. É dessa forma que chegamos até a presente pesquisa, a qual se configura como uma proposta de discussão, dentre muitas outras que há no universo da educação do campo e das ações do MST.

Neste sentido, o interesse em investigar as implicações da ação política desenvolvida pelo MST, na prática pedagógica das/os professoras/es do assentamento Vila Diamante⁵ no Maranhão, deve-se, primeiramente, a nossa participação no Pronera, e no grupo de Estudo sobre a Educação do Campo no Maranhão, durante o quinto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A escolha, portanto, por este Assentamento deve-se, sobretudo, por já conhecermos este lugar há quatro anos, bem como pelas atividades e formações contínuas, que realizamos neste espaço, com as/os professoras/es das áreas de Reforma Agrária.

O trabalho no Pronera, na condição de estudante bolsista, que tinha a função de acompanhar o trabalho dos professores do projeto de alfabetização de jovens e adultos e doze turmas dos assentamentos pertencentes à Regional Pindaré⁶, possibilitou-nos o contato com o Assentamento Diamante Negro Jutaih, local onde aconteciam as formações contínuas dos professores do referido Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Além disto, estas viagens nos possibilitaram o acesso à realidade das escolas do campo e dos professores que ali trabalham.

Outra experiência importante com os professores do campo refere-se ao trabalho no Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos “Saberes da Terra”⁷. De forma simplificada, o trabalho nesses dois Programas e em outros espaços de discussão, nos anos de 2005 a 2007 nos proporcionou, por meio de atividades de pesquisa e orientações pedagógicas, uma aproximação direta às dificuldades teórico-metodológicas enfrentadas por aqueles que

⁵Os assentados referem-se ao seu local de moradia ora como Vila Diamante, ora como Vila ou Assentamento. As agrovilas são formas de organização dos projetos de assentamentos, visando subdividir as unidades produtivas. Por isso, ao longo do trabalho, também, usamos essas terminologias. O nome deste Assentamento refere-se ao mesmo nome da Fazenda Diamante Negro Jutaih, existente anteriormente à ocupação.

⁶O Projeto de Educação de Jovens e Adultos, pertencente ao Pronera, iniciou-se em 2004, e foi organizado em Regionais para facilitar o acompanhamento das estudantes universitárias. A Regional Pindaré compreendia os municípios de Buriticupu, Bom Jardim e Bom Jesus da Selva.

⁷Iniciado em 2006, o Programa Saberes da Terra no Maranhão, constitui-se também, a partir de parcerias entre o MST, A Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão (ACONERUQ), Escola Agrotécnica, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), SEDUC e a Assessoria e Consultoria em Desenvolvimento Sustentável Ethos. Deste modo, o principal objetivo deste Programa é desenvolver uma política de Educação do Campo que possibilite a jovens e adultos agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino a oportunidade de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional (BRASIL, 2005).

protagonizam a Educação do Campo no Maranhão e especificamente nas áreas de Reforma Agrária.

Esta pesquisa foi motivada, também, pelo contato com o trabalho de Caldart (2004): “*A Pedagogia do Movimento Sem Terra*”, que busca compreender a formação dos trabalhadores frente ao movimento sociocultural e sócio-educacional do MST e as repercussões disto na formação docente. As discussões em torno deste trabalho nortearam os debates no Grupo de Discussão sobre formação docente no I Encontro Estadual de Educação do Campo no Maranhão, realizado em 2004, na cidade de São Luís. Destas discussões resultou uma produção coletiva, apresentada sobre forma de painel no VI Encontro Humanístico e no II Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão, na UFMA.

O interesse pela Educação do Campo no Maranhão contribuiu, ainda, para o trabalho monográfico do Curso de Pedagogia da UFMA, intitulado: “*O Currículo possível no Programa Saberes da Terra: olhares sobre a integração curricular na Educação de Jovens e Adultos do Campo no Maranhão*”, defendido em 2007. Esta pesquisa, de conclusão de curso, teve como foco a discussão sobre o currículo integrado no Programa Saberes da Terra e a formação de professores para trabalharem com este currículo no campo.

Poderíamos, neste sentido, questionar, inicialmente, o lugar desta pesquisa, ao percebermos que ela encontra-se acompanhada por tantos outros estudos sobre o MST e a realidade educacional do campo brasileiro. Não obstante, ao nos dirigirmos ao campo maranhense percebemos as suas carências em muitos aspectos, uma delas refere-se à necessidade de pesquisas sobre seu contexto social, a educação escolar e a prática pedagógica de professoras/es que trabalham no campo maranhense.

Atentamos, portanto, para os limites e as fronteiras entre o rigor científico de um estudo social e a dimensão afetiva e emocional de um pesquisador. Apesar de não militarmos neste Movimento, consideramos grande o envolvimento e a admiração que possuem muitos pesquisadores que trabalham com o MST. O respeito e a admiração que temos pelos camponeses brasileiros e, sobretudo, por aqueles que habitam no Assentamento foco deste estudo, são grandes, construídos desde os primeiros contatos que tivemos com estes assentados em 2005. Em 2008 e 2009 iniciamos oficialmente a realização desta pesquisa, sendo que no primeiro ano acompanhamos atividades externas ao Assentamento realizadas pelo MST e no segundo ano, nos aproximamos durante três meses das atividades desenvolvidas e construídas nas escolas da Vila Diamante, bem como nas ações externas às instituições de ensino.

Recorremos, portanto, aos pensamentos de Ribeiro citado por Gustin (2007, p. 13-14), ao dizer que “[...] não vejo razão para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o intenso amor suscita”.

O debate em torno do fazer metodológico e sistematizado de uma pesquisa não é diminuído ao se afirmar que para se fazer ciência é preciso, também, o envolver-se emocionalmente e afetivamente. Gustin (2007, p. 14), deste modo, contesta a pretensão de neutralidade de um estudo, pois, “[...] em nossos dias, nem mesmo as ciências exatas ou naturais recorrem à noção de um encaminhamento neutro das investigações, mas de um controle teórico-metodológico das mesmas [...]”. Esta pesquisa, portanto, não é feita buscando dar respostas afirmativas e apologéticas ao MST e nem mesmo está a favor de sua depreciação, mas revela, sobretudo, o prazer e a nossa preocupação em estudar os trabalhadores rurais, aprendendo com suas enormes experiências de vida e de alguma forma contribuindo com os professores do campo.

Antes mesmo de iniciarmos esta pesquisa, tivemos oportunidade de conhecer o MST, um pouco pelos meios de comunicação de massa e logo depois pela oportunidade de trabalhar com este grupo social. A primeira impressão que tivemos de suas místicas⁸, suas músicas e encontros foi marcada por um enorme estranhamento e emoção, o que nos permite constantes questionamentos: quem são os trabalhadores rurais pertencentes a este Movimento Social? O que motiva suas lutas? Que tipo de educação eles desejam para as escolas dos Assentamentos? E quem são as/os professoras/es que trabalham nas escolas das comunidades assentadas? Estes questionamentos iniciais foram suscitadores de outras indagações, as quais serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Várias pesquisas sociais e debates nacionais, deste modo, têm tentado responder estes questionamentos e têm, também, enveredados pelas trilhas da educação do campo e da atuação do MST no processo de formação de professores que trabalham nas áreas de reforma agrária. O pioneirismo das análises de Caldart (1997) sobre o MST, enquanto sujeito educativo que forma os seus integrantes por meio da luta social e das suas atividades de

⁸A mística realizada pelos militantes do MST são rituais simbólicos que via representações e dramatizações relembram momentos de vitórias e também de tristezas vivenciados pelos trabalhadores rurais. Na concepção de Soares (2007, p. 04) ela “faz-se presente no processo formativo-educativo de seus militantes como uma forma de manter viva a luta e recuperar pensamentos de pessoas que lideraram e deram sua vida em prol da luta pela Reforma Agrária no Brasil e no mundo”. Neste sentido, “[...] toda mística envolve um esbarrar no lado não-conhecido da realidade. Por isso, ela seduz tanto. Todo o diferente, na sua qualidade de diferente, exerce fascínio” (LIBÂNIO; HENGEMÜLE, 1997, p. 53).

reivindicação pela Reforma Agrária foi fundamental para avançarmos nas discussões sobre este Movimento Social, sua Pedagogia e sua atuação na formação docente.

Além desta autora, Souza (2007) apresenta no estado da arte acerca das pesquisas sobre o MST e a educação do campo, muitas/os outras/os pesquisadoras/es que apresentam importantes discussões nesta área, dentre elas (eles): Fernandes (2008), Jesus (2007), Beltrame (2000), Vendramini (2000), Martins (1986), entre outros/as pesquisadores/as, que têm se debruçado na sistematização de pesquisas sobre os movimentos sociais do campo e suas práticas educativas.

O que esta pesquisa apresenta de novo, portanto? Poderíamos arriscar um singelo palpite, ao responder que suas contribuições maiores referem-se a um olhar diferenciado que busca possibilidades sobre os campos do Maranhão. Um campo que ficou esquecido, principalmente por este Estado ser um dos mais pobres do Brasil. Apesar das suas possibilidades econômicas é notória a carência de sua população, que necessita de educação, escolas de qualidade, professores bem formados, além de muitos outros direitos sociais. Diante destes aspectos, o principal propósito deste estudo é *analisar as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih.*

Este Assentamento, segundo seus moradores, já foi foco de muitas pesquisas, realizadas tanto pelos assentados que participaram de cursos e formações pelas parcerias do MST com Universidades e instituições de nível superior, como também, por outros pesquisadores externos ao Assentamento, interessados em conhecer a educação realizada ali. Neste sentido, Beltrame (2000, p. 07) afirma que “o MST vem sendo objeto de estudos, mas demanda ainda outros tantos, diante da sua complexidade e do inegável impacto que tem causado na sociedade, principalmente na última década”. Um dos aspectos que chama atenção dos pesquisadores é a preocupação deste Movimento com a educação em áreas de assentamento, chegando a realizar formações de professores pautadas em sua proposta pedagógica.

Atentamos, deste modo, para o trabalho docente das/os professoras/es da Vila Diamante, tanto das/os professoras/es que militam no MST quanto daquelas/es que não fazem parte deste Movimento Social. Apresentamos a história pessoal e profissional destes sujeitos, buscando compreender o que significa trabalhar em uma escola de Assentamento. A atenção dada às práticas pedagógicas das/os professoras/es não-militantes do Movimento é um aspecto diferenciado das outras pesquisas que trabalham com a temática da prática pedagógica em assentamentos do MST, pois, a maioria desses estudos dá maior atenção às práticas dos

professores militantes, tratando, deste modo, as escolas como um espaço homogêneo quanto à formação e composição do quadro docente.

Embora haja muito que ser dito sobre a educação no MST, não pretendemos analisá-lo de forma completa, dada a sua complexidade e amplitude. Situamos, entretanto, aspectos mais específicos da realidade educacional da Vila Diamante, relacionando-o com aspectos mais gerais e universais dos movimentos sociais do campo e da educação do campo. Recorremos a Gohn (2005, p. 17), neste sentido, para falarmos sobre o caráter educativo dos Movimentos Sociais, o qual é concretizado no processo externo às vias institucionais escolares, para a autora, estamos nos referindo a “[...] uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo educativo [...]”.

Para Gohn (2005) há diferentes características que definem na prática esta relação educativa dos movimentos sociais, dentre elas: a dimensão da organização coletiva, que motiva grupos sociais a organizarem-se em prol do cumprimento de direitos sociais; a dimensão da cultura política, em que prevalece o acúmulo de experiências e das resistências contra a opressão e, por fim, a dimensão espacial-temporal, que “possibilita uma grande articulação entre o chamado saber popular e o saber científico, técnico codificado” (p. 20). Na concepção desta autora, a dimensão espaço-tempo “resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistências à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular” (p. 21).

Estes pensamentos são relevantes para compreendermos as ações de um grupo social como o MST que, segundo Caldart (2001, p. 211-212), significa muito mais do que lutar por um pedaço de terra, mas que preconiza a formação de categorias bem mais amplas, tais como, a identidade de ser Sem Terra, pois:

Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem Terra do MST! Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria *crianças Sem Terra*, ou *Sem Terrinha*, que distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam.

A dimensão formal e informal dos processos de educação deste Movimento Social tem suscitado diferentes ações na busca pela afirmação de um projeto de educação e de sociedade pautados em valores socialistas, que preconizam um projeto social justo e igualitário. Resta-nos, portanto, questionarmos sobre quais são as implicações da ação política desenvolvida pelo MST para a prática pedagógica das/os professoras/es da Vila Diamante?

Diante disto, esta pesquisa tenta responder as seguintes questões: *quem são as/os professoras/es que atuam nas escolas do Assentamento Diamante Negro Jutaih? As atividades e formações docentes desenvolvidas pelo MST apresentam contribuições para a prática pedagógica das/os professoras/es da Vila Diamante? De que forma a participação e militância no MST interfere na prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih? Qual a dimensão política da escola neste Assentamento?*

Este estudo encontra-se, portanto, organizado em quatro capítulos, além da **introdução**, chamada de **Iniciando a jornada** e das **considerações conclusivas**, aqui intituladas de **A Travessia: por novos caminhos**. No primeiro capítulo intitulado **Abrindo as janelas da pesquisa: vislumbrando os caminhos**, apresentamos as trilhas metodológicas utilizadas no percurso deste estudo. Compartilhamos, neste sentido, da percepção de Weber (1958), o qual sustenta que a validade da ciência e a opção por um determinado método de pesquisa dependem dos problemas específicos que o trabalho científico formula. No caso desta pesquisa, que focaliza a análise das implicações da ação política desenvolvida pelo MST, para a prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Vila Diamante, exige-se uma aproximação metodológica essencialmente qualitativa, uma vez que se trata de uma perspectiva que privilegia a proximidade das informações ao invés da sua extensão e rigor quantitativo.

Situamos historicamente dois aspectos importantes neste capítulo. O primeiro deles diz respeito à luta pela terra no Brasil, momento em que buscamos as contribuições de Andrade (2008), Buainain (2008), Almeida (2005), Guimarães (2005), Prado Júnior (2005), Stédile (2005), Calazans (1981), entre outros. Estes autores nos ajudaram a ir de um aspecto mais geral do processo de luta pela terra no Brasil, até a especificidade do Assentamento Vila Diamante. Falamos também sobre o aspecto metodológico da pesquisa fundamentada nos princípios da etnometodologia, para isso, utilizamos os seguintes autores: França (2009), Beaud e Weber (2007), Astigarra (2005), Borba (2001), Macedo (2000), Coulon (1995), Ludke e André (1986), entre outros.

No segundo capítulo, chamado **MST e Educação do Campo: “proposta para uma educação escolar”** apresentamos uma discussão sobre a atuação do MST na

reivindicação por educação escolar. Fizemos um breve histórico da educação do campo no Brasil e, posteriormente, a proposta de educação do MST, com base nas contribuições teóricas de Fausto (2006), Arroyo (2004), Caldart (2004), Molina (2004), Bezerra Neto (2003), Bosi (2003), Morigi (2003), Leite (2002), Beltrame (2000), Comparato (2000), Damasceno (1990), entre outros.

O trabalho docente no Assentamento Vila Diamante foi apresentado no terceiro capítulo, intitulado **A pedagogia dos aços: com a palavra as/os professoras/es**. Os achados da pesquisa, as imagens do MST para os professores, suas concepções de campo e de escola do campo, dentre outros aspectos são discutidos neste espaço. As análises, deste modo, foram organizadas em quatro eixos; dois deles foram apresentados neste capítulo e os outros dois, no capítulo seguinte. Discutimos sobre quem são as/os professoras/es da Vila Diamante, sobre episódios de suas vidas, seus trabalhos, suas formações e a militância política de algumas/ns dessas/es professoras/es, guiando-nos pelos estudos de Veiga (2003), Saviani (2001), Freire (1996), Nóvoa (1995), Zeichner (1995), além de outros autores.

No quarto capítulo, denominado **a Prática pedagógica possível** continuamos com as análises dos aspectos revelados pela pesquisa. Atentamos para as discussões propostas pelos eixos três e quatro, que versam sobre a participação dos professores nas reuniões e nos planejamentos escolares, as festas realizadas nas escolas e no Assentamento, o trabalho realizado em sala de aula pelas/os professoras/es e, finalmente, o papel político da escola dentro do Assentamento. Muitos pesquisadores, deste modo, contribuíram com nossas análises, dentre eles: Santos (2006), Gohn (2003), Rodrigues (2003), Oliveira (2001), Pimenta (1999), Santomé (1998), Garcia (1995), entre outros.

Na **Travessia: vislumbrando novos caminhos** apresentamos centralmente as constatações da pesquisa, as contribuições do estudo, e a organização e sistematização dos resultados desta investigação sobre as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih. Ressaltamos, deste modo, as contribuições da pesquisa etnometodológica para o alcance dos objetivos da pesquisa e das questões por ela suscitadas.

Acreditamos, portanto, que esta pesquisa possui uma relevância social tanto para os sujeitos envolvidos diretamente com este estudo, como também para todas as pessoas que buscam compreender melhor a educação escolar no Assentamento Diamante Negro Jutaih. Além disto, esperamos suscitar reflexões sobre a prática pedagógica dos professores deste Assentamento, a partir da socialização dos resultados deste trabalho. Almejamos, deste modo, que este estudo, de fato, sirva para pensarmos sobre as/os professoras/es da Vila Diamante,

seus trabalhos, suas percepções da escola e sobre suas práticas pedagógicas. São desejos modestos, se comparados a nossa vontade de contribuir não só com o debate em torno da Educação do Campo, mas, sobretudo, com ações concretas que auxiliem estes sujeitos em seus locais de trabalho.



CAPÍTULO II – ABRINDO AS JANELAS DA PESQUISA: VISLUMBRANDO OS CAMINHOS

FIGURA 2: O Assentamento Diamante Negro Jutaih
FONTE: Arquivo de Ednalva Silva

CAPÍTULO II

ABRINDO AS JANELAS DA PESQUISA: VISLUMBRANDO OS CAMINHOS

Viver é muito perigoso [...]. Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar concertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo.

Riobaldo
(Grande Sertão: Veredas)

Neste capítulo apresentamos inicialmente o campo de pesquisa; os atores sociais e os aspectos importantes da luta pela ocupação da terra e o estabelecimento de uma comunidade de assentados que no Estado do Maranhão transformou-se em referência para outras iniciativas, ocupações e conquistas de direitos pelos camponeses. Apresentamos, ainda, a abordagem teórico-metodológica, na qual nos apoiamos para perceber a realidade pesquisada. Adotamos o enfoque da etnometodologia, subsidiada por entrevistas semi-estruturadas e questionários. Discutimos, também, o alcance da observação participante como forma de envolvimento com a comunidade assentada, acompanhamento das atividades da escola, dos eventos realizados pelo MST e, além disso, contato direto com os trabalhos realizados pelas/os professoras/es, tanto na escola, como fora deste espaço.

A escolha por este caminho metodológico justifica-se, sobretudo, pela possibilidade de imersão no campo de pesquisa, que possibilitou construções ricas de aprendizagens, diálogos, observações e maneiras de compreender o modo de vida dos camponeses assentados da Vila Diamante, além da vivência do espaço escolar, perpassado por toda a sua dinâmica social, as relações com os estudantes, professores, corpo de apoio da escola e destes entre si. Apresentamos, assim, primeiramente o campo de pesquisa, o Assentamento Diamante Negro Jutaih, suas conquistas, suas escolas, e os sujeitos que constroem cotidianamente a história deste lugar.

A etnometodologia, por meio do estudo de caso, proporcionou uma abordagem compreensiva, que percebe o ator social como um agente que interpreta o mundo a sua volta com uma atitude que contém intenções e, portanto, projetos de ação (SCHUTZ, 1973). Com esta abordagem, a pesquisa não ficou prisioneira de hipóteses apriorísticas, uma vez que a

compreensão da questão levantada resultou de um processo indutivo, que se foi definindo e delimitando na exploração do contexto social focalizado. Levando em conta esta postura, pretendeu-se descer à microsubjetividade da experiência pedagógica docente, procurando, ao mesmo tempo, remetê-la a um nível sociológico e cultural mais amplo (SPINK, 1994). Tal postura, no entanto, não excluiu o fato de que para além de tais intenções haja uma dimensão estrutural e histórica que condicionam o seu desenvolvimento.

Apoiamo-nos em Creswell (2007), e utilizamos no processo de coleta de “dados”⁹: documentos (neste caso, jornais, revistas, livros produzidos pelo MST) e material de áudio e visual (as entrevistas realizadas foram filmadas com a autorização dos participantes). Nesta perspectiva, dados quantitativos, provenientes de outras pesquisas que enfocam o mesmo tema e de documentos obtidos nos acervos da Secretária do MST de São Luís, junto ao Ministério da Educação e Universidades deram suporte a este trabalho. A revisão bibliográfica foi, também, essencial, segundo a perspectiva de Pereira (2005), por meio dela adquirimos os conhecimentos necessários para consecução dos seus objetivos, ou seja, os dados coletados nas entrevistas e no campo de pesquisa foram sistematizados e analisados com o apoio bibliográfico escolhido, servindo para apontamentos e conclusões sobre o tema estudado.

Apresentamos, ainda, nesse capítulo, as escolas do Assentamento, os oito atores sociais participantes do estudo e também, um pouco do cotidiano da Vila Diamante. Além do diário de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 2005) e da observação (MALINOWSKI, 1976) realizada nas turmas da escola Raimundo Cabral e Luzia Mendes, fizemos, também, entrevistas e questionários com os professores das referidas escolas. Estas entrevistas tiveram roteiro aberto, permitindo ao entrevistado expressar-se de um modo não dirigido sobre os mais diferentes tópicos de sua experiência educativa.

Tal metodologia focalizou um universo relativamente pequeno para nele extrair padrões que são válidos para uma realidade mais ampla. Não houve qualquer limitação no que diz respeito à duração e quantidade de entrevistas dirigidas a um determinado ator. Elas duraram o necessário e foram em quantidades suficientes para delinear o problema de modo satisfatório. As análises das entrevistas produziram uma visão mais global e objetiva do problema

⁹Macedo (2000) utiliza a palavra dados entre aspas, por considerar que numa pesquisa de campo nada é dado. Afirmação que revela a dimensão ampla e complexa de uma pesquisa social.

A discussão que estamos propondo, deste modo, apresenta aspectos da história do MST no Maranhão, relacionando-a com a sua história no cenário brasileiro e com as resistências preconizadas pelos indígenas, extrativistas e afrodescendentes, entre outros grupos sociais, ressaltando, também episódios de Movimentos Sociais, das resistências populares contra a usurpação das terras e opressão humana, operadas pelo modelo agrário estabelecido desde o Brasil Colônia e que hoje mantém o poder do latifúndio¹⁰ nos campos. O Assentamento Diamante Negro Jutaih, neste cenário de lutas e resistências que caracterizam parte da cultura das populações oprimidas, apresenta especificidades, relacionadas ao campo maranhense e a sua própria composição social, que precisam ser analisadas para compreendermos os seus desdobramentos na educação proposta e praticada pelos assentados.

Este contexto suscitou alguns questionamentos que serviram para nortear as discussões deste capítulo: quem são as/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih? Quais são as suas percepções sobre a escola? Que implicações a ação política do MST traz para suas atividades docentes? Quais ações e atividades são mobilizadas pela comunidade assentada? Qual a atuação política da escola nesse espaço? Que diferenças há entre a prática pedagógica das/os professoras/es que militam no MST e entre as/os que não fazem parte deste Movimento? Quais são os diálogos realizados entre a escola e a comunidade assentada? Qual lugar a educação escolar tem ocupado nas pautas de reivindicação do MST, e quais são seus princípios filosóficos e pedagógicos? Que atividades e formações o MST oferece às/aos professoras/es do Assentamento e como elas influenciam a prática docente destas/es professoras/es?

Este capítulo e nem mesmo esta pesquisa possui a pretensão de dar conta de todas estas indagações, mas as consideramos importantes para pensarmos as discussões empreendidas neste estudo. Nas páginas seguintes, portanto, apresentamos o Assentamento Vila Diamante e sua história de luta.

¹⁰Autores como Fernandes (2008) e Martins (2000) discutem os problemas sociais acarretados pelo latifúndio, entre eles, a perpetuação da pobreza, opressão e a injustiça na sociedade brasileira. Latifúndio é definido pelo Estatuto da Terra como uma grande extensão territorial (com delimitações definidas na Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964) inexplorada em suas condições econômicas, físicas e sociais, configurando-se, deste modo, conforme explicitamos, um obstáculo social, construído e mantido historicamente.

2.1 O Assentamento Diamante Negro Jutaih: “uma nação de homens e mulheres combatendo depois das cercas”

Assim como Cecília vejo janelas em minha vida.
Hoje, a janela da minha vida, está aberta até as 6 horas;
Vejo por meio dela sempre um homem negro
[lavando louças];
Vejo matos, gramas, aranhas
Um cachorro do lado fazendo companhia
[...] Serenatas de sapos
Desfiles de aranhas
Corridas de lesmas
Ruas escuras
Bicicletas, pessoas passando
Uma luz que se aproxima
É uma moto, que logo vai embora.
Pais e filhos: - juntos!
Um aluno passa, dizendo que é hora de ir [...] ¹¹

Abrem-se as janelas da pesquisa. E, certamente, quem passou por este ritual compreende os desafios, cuidados, “dores e prazeres” envolvidos neste processo de intensas aprendizagens, construções, desconstruções de pensamentos e desafios em busca da originalidade da criação e do afirmar-se “pesquisador”, “estudioso”, enfim, sujeito que tenta o envolver-se com neutralidade [ou não] nos trâmites de realização desta atividade.

Ao nos lançarmos a este universo chamado MST, e, por conseguinte, Assentamento Diamante Negro Jutaih, não sabíamos e nem poderíamos dimensionar, o que significa morar naquele lugar, participar do Movimento, trabalhar nas escolas da Vila Diamante, estudar no Centro de Capacitação Padre Josimo (CCPJ); escutar as músicas e programações da Rádio Comunitária Diamante FM; esperar o fim de semana para dançar em um vespéral; rezar à Mãe Rainha no grupo de oração, acompanhar um festejo da igreja católica da Vila, ou aguardar a tão esperada festa 30 de junho, a qual se comemora o aniversário do Assentamento.

Mesmo participando desta experiência, compreendemos que, ainda assim, não conseguiremos apreender de fato estas questões, uma vez que elas estão relacionadas à subjetividade de cada morador que participa daquela comunidade, rica em manifestações culturais, resistências, lutas e esperanças de uma vida mais tranqüila, com condições básicas de sobrevivência.

Ao sairmos de São Luís, capital do Estado do Maranhão, em direção ao município de Igarapé do Meio, do qual a Vila Diamante faz parte, encontramos um contingente

¹¹ Esta poesia foi construída pela pesquisadora durante sua permanência no campo de pesquisa.

diversificado de pessoas; são mães, crianças, adolescentes e jovens que se lançam à aventura dos meios de transportes, sejam vans ou ônibus, e que retornam às suas casas após a vinda e, certamente, alguma temporada na capital do Estado, seja para resolver um problema de saúde¹², fazer compras ou visitar algum parente. Para muitas dessas pessoas conhecer a Capital do Estado torna-se um fato extraordinário¹³, uma vez que se espera que nela haja atributos e atrativos diferenciados dos que são encontrados em seus locais de origem.

Rumo à Vila Diamante passamos por muitos municípios maranhenses, avistamos babaçuais, matos, fazendas de gados¹⁴, áreas de grandes cultivos agrícolas, rios, pessoas caminhando, mães lavando roupas, outros andando de bicicletas, e fazendo deste meio seu principal veículo de transporte, mesmo quando se trata de áreas longínquas. Passamos por rodoviárias, nos deparamos com adultos e crianças¹⁵ vendendo lanches, água, milho verde, petiscos, refrigerantes, num ritual repetido diariamente e com textos sabiamente decorados.

Neste espaço, conhecer pessoas e suas histórias, compartilhar gestos de solidariedade e, dentre outras manifestações de generosidades, torna-se uma experiência singular de interações e aprendizagens, sobre as lutas diárias pela sobrevivência realizadas pelo povo maranhense. As cidades que avistamos nesta viagem descrita, revelam uma “estrutura do caos”, a qual nos faz compreender que este Estado, considerado um dos mais pobres do país, carece de investimentos, melhores condições estruturais, além de outras questões.

¹²A atual situação de descaso dos hospitais públicos no interior do Estado obriga um número cada vez maior de pessoas a se deslocarem para a capital do Maranhão, e outros estados brasileiros, em busca de tratamentos de saúde.

¹³Ao longo de nossas experiências e contato com os assentamentos rurais, especialmente, os ligados ao MST, percebemos o quanto as cidades exercem um fascínio, uma curiosidade permeada também pelo medo. Por meio das atividades ligadas ao MST, muitos assentados têm a oportunidade de conhecer outros lugares, e entre aqueles que viajam em menor quantidade há sempre a vontade de que essas viagens sejam democratizadas e ocorram com maior frequência. As crianças por meio do Encontro dos Sem Terrinhas que ocorrem em São Luís, manifestam um enorme desejo de conhecer o mar, ver os ônibus passando ou mesmo os prédios. Nos assentamentos é comum ouvirmos das crianças relatos de medo e até hostilidade em relação a esses espaços, manifestadas em falas do tipo, “na cidade é tudo caro, tudo é perigoso, eu gosto mesmo é daqui”.

¹⁴A criação de gado vem se expandindo acentuadamente no Maranhão, trazendo consigo, uma realidade preocupante no que diz respeito à devastação das áreas de produção dos babaçuais e concentração de terras.

¹⁵A presença de crianças em atividades desta natureza é muito freqüente na realidade brasileira, especialmente quando se trata do Estado do Maranhão. Vende-se de tudo, e nem sempre as crianças pertencentes à classe trabalhadora deste Estado, freqüentam regularmente os espaços oficiais de educação, e quando chegam a freqüentá-los, dificilmente avançam para séries posteriores, fato que se torna preocupante, uma vez que se cai no jogo das reproduções sociais, apontadas também por Bourdieu e Passeron (1992). O trabalho infantil, neste sentido, é estudado por autores como Campos (1993) e Martins (1993), pois, mesmo após quase duas décadas da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA) ainda são alarmantes os casos de acidentes e mortes envolvendo crianças e adolescentes. Segundo Beltrame (2000, p. 98) “entre as denúncias sobre a entrada precoce no mercado de trabalho, destacam-se: a periculosidade de algumas atividades, como o manejo de instrumentos de trabalho de alto risco (por exemplo, o facão no corte de cana), a insalubridade e o trabalho escravo”. No campo, assim como na cidade, o trabalho infantil é visto como uma forma de aumentar a renda da família, uma vez que para garantir a sobrevivência é necessário que haja o envolvimento de todos.

Após quatro horas de ricas experiências e grandes aventuras, chegamos até a entrada da Vila Diamante que está localizada à margem esquerda da BR 222, rumo à Igarapé do Meio. Esta entrada tornar-se-ia quase despercebida - e é para algumas pessoas - se não fosse pela presença de um símbolo, feito pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer¹⁶ (FIGURA 3)¹⁷, lembrando a morte de homens e mulheres no Massacre de El Dourado dos Carajás¹⁸ no Estado do Pará.

Este monumento representado por uma mão segurando firmemente um instrumento de trabalho de um camponês traz consigo a expressão “a terra também é nossa”, escrita abaixo de dois olhos que simbolizam a atenção e a luta dos trabalhadores rurais contra as injustiças cometidas sobre os pobres e sem-terras deste país. Acima do Monumento encontramos a bandeira do MST, considerada por um dos Dirigentes Nacionais do Movimento, “nosso símbolo maior, acima de nós está a bandeira que nos une e nos dirige”. Neste sentido, o sangue derramado na luta pela terra, o homem e a mulher sem-terra, a luta pela paz, a flora brasileira, são representados na bandeira do Movimento, que está presente em quase todas as casas da Vila Diamante lembrando que não cessaram as lutas.

No monumento, encontramos o nome das pessoas mortas no referido Massacre, além da poesia escrita por Pedro Tierra, em 1996, intitulada “A Pedagogia dos açoes”, apresentada na epígrafe deste trabalho, mostrando que “a pedagogia dos açoes golpeia no corpo essa atroz geografia. Há uma nação de homens excluídos da nação. Há uma nação de homens excluídos da vida. Há uma nação de homens calados, excluídos de toda palavra”. Esta poesia denuncia e questiona a morte e o massacre desumano cometido contra os camponeses

¹⁶Considerado um dos grandes arquitetos brasileiros e defensor dos ideais do MST, Niemeyer construiu o referido Monumento, que foi distribuído a todos os assentamentos do MST localizados próximos às BR's, no sentido de chamar atenção e relembrar o Massacre de El Dourado dos Carajás e reivindicar justiça no campo.

¹⁷Os três desenhos sobre o Assentamento, que ilustram este capítulo, foram produzidos pelo morador e ex-estudante da escola da Vila Diamante, aqui chamado de Sebastião. O primeiro deles refere-se à entrada do Assentamento, mostrando o monumento, as casas e as ruas da Vila; o segundo apresenta o CCPJ, a Rádio Diamante FM, as escolas Luzia Mendes e Raimundo Cabral, o “Elefante Branco” (casa que no início do Assentamento serviu para estocagem de alimento), além das árvores que constitui o verde tão presente neste lugar. E por fim, o terceiro mostra a igreja católica, a escola Maria Barros, o açude e algumas casas.

¹⁸Esta barbárie e manifestação extrema de violência - exercida por policiais militares em conluio com fazendeiros - contra trabalhadores rurais que marchavam reivindicando emprego e Reforma Agrária, em Eldorado de Carajás, no Estado do Pará, ocorrida em 17 de Abril de 1996, tornou-se notícia nacional e internacional, transformando essa data, no dia internacional da Luta Camponesa. Segundo o Calendário Histórico dos Trabalhadores, nesse massacre foram assassinadas 19 pessoas e mais de 100 trabalhadores rurais ficaram seriamente feridos. A morte de Oziel Alves de 18 anos de idade trouxe revolta e indignação, pois, uma vez torturado teve que gritar “viva o MST”, até morrer.

Entrada do Assentamento



BR - 222

Monumento

Figura 3: Entrada do Assentamento
Fonte: Marilda da Conceição Martins

O "coração" do Assentamento



Figura 4: O "coração" do Assentamento
Fonte: Marilda da Conceição Martins

As ruas de trás

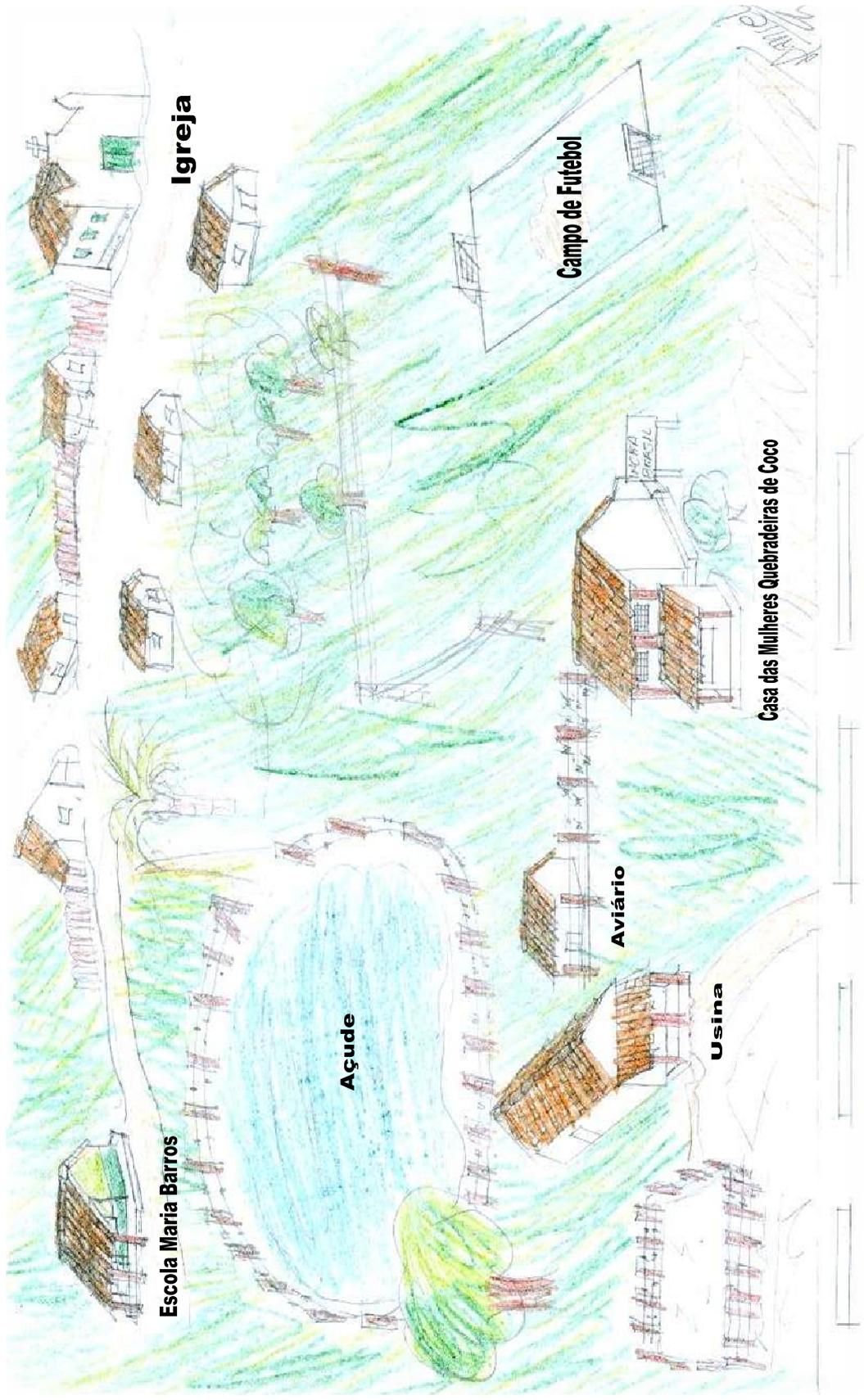


Figura 5: As ruas de trás

Fonte: Marilda da Conceição Martins

no estado do Pará, em 1996, bem como a impunidade contra àqueles que cometeram tal ato. A Pedagogia dos Aços de Tierra chama atenção para as lutas e violências seculares em torno da terra, em torno da vida, da liberdade, de um sonho, de uma utopia, que preconiza o acesso de todos à terra e a justiça social.

Passamos pelo monumento e logo, ao entrarmos na Vila Diamante, vemos pessoas na porta, conversando à beira das casas, protegidas muitas vezes, pelo “puxado”, coberto de telha, que serve de abrigo para mulheres, homens e crianças, conversarem e verem quem passa. O outro, o estrangeiro, o recém-chegado¹⁹ está sobre o olhar de todos e mesmo quando se passa pela estreita e única via de acesso, continua-se sobre a observação, as especulações e mesmo as curiosidades para saber de quem se trata e o que se veio fazer.

Subindo a primeira Rua do Assentamento (FIG. 4), nos depararemos com o “coração” do Assentamento, avistamos de início a Escola Raimundo Cabral, próxima à caixa d’água; um grande centro de formação política, chamado de Padre Josimo, ligado à Rádio Diamante FM por um pequeno muro; casas, torres, a Escola Luzia Mendes - também de Ensino Fundamental com todas as outras escolas da Vila - localizada próxima às árvores e logo em seguida o “Elefante Branco”. Todos esses espaços são considerados grandes conquistas para a Comunidade da Vila Diamante, pois poucos Assentamentos maranhenses dispõem dessas construções.

Andando por outras ruas, encontramos a igreja (FIG. 5), local de grandes manifestações culturais e religiosas; no final da rua, chegaremos à escola Maria Barros, prédio localizado em um ponto “isolado” e distante das demais escolas; um pouco além chegaremos ao açude, espaço bastante utilizado pelos assentados no início da ocupação, pois se tratava de uma das poucas fontes de água para consumo. Próximo ao açude, encontramos três casas importantes para a Comunidade, a maior delas a Casa das Mulheres Quebradeiras de Coco; a outra a usina de pilar arroz, e, por fim, a menor delas, tem a função de um aviário.

Ao darmos essa volta pelo assentamento, é impossível não notarmos a presença de crianças correndo, gritando, sorrindo, com olhos atentos. Quem vê crianças brincando pelas ruas, descalças tranqüilas, alegres, muitas vezes, não pode dimensionar as lutas travadas por seus pais, mães e avós, além de outros trabalhadores rurais que moram ou que passaram pelo Assentamento, em busca da terra e de melhores condições de vida; revivendo, deste modo, o conflito secular pela terra que institui no país a riqueza e o poder, como a pobreza e a

¹⁹O Assentamento Vila Diamante, desde sua ocupação em 1989, tem atraído pessoas provenientes de diversos lugares do mundo, seja para participarem dos cursos técnicos realizados pelas parcerias do MST; das formações políticas, encontros regionais e estaduais do Movimento, ou mesmo, para conhecer as formas de vida deste lugar; pesquisar, estudar ou desenvolver alguma forma de trabalho.

espoliação. Chegamos aqui, portanto, a um ponto importante desta discussão: como ocorreu o processo de ocupação das terras, hoje chamadas de Projeto de Assentamento Diamante Negro Jutaih? Que sujeitos participaram deste processo? Como a história da luta pela terra no Maranhão relaciona-se com a do restante do país?

Ao refletirmos sobre as lutas, o cotidiano e os atores sociais que vivem, contam e fazem a História deste Assentamento apresentaremos brevemente questões referentes à luta pela terra no Brasil, a atuação dos Movimentos Sociais do Campo, e de outras Organizações Sociais.

2.1.2 A terra e a luta: “do lado de fora da cerca”

O Assentamento Diamante Negro Jutaih é formado por um grupo de pessoas majoritariamente negras e camponesas, provenientes de vários municípios maranhenses, principalmente dos municípios de Igarapé do Meio e de Vitória do Mearim. A sua história, deste modo, relaciona-se com as histórias das lutas sociais no Brasil, o que nos possibilita encontrar personagens e atuações responsáveis pela ampliação dos direitos, da garantia à vida, à educação, à saúde, combate à violência, preservação de formas tradicionais de vida.

Séculos após séculos de conflitos revelam os poderosos interesses ligados à terra, mas, sobretudo, a força “de aço” de brasileiros que habitam os espaços camponeses. Em pleno século XXI, os conflitos ainda se mostram frequentes, mesmo que minimizados e deturpados pela mídia massificadora em nome do desenvolvimento social de cunho capitalista. Assim, inundar terras pertencentes a comunidades tradicionais para produzir energia elétrica ou expandir as fronteiras do agronegócio²⁰ contra a agricultura familiar torna-se “justificável” pelas novas necessidades de consumo criadas e expandidas.

Os conflitos em torno da reivindicação da terra em solo brasileiro, nas palavras de Andrade (2008), apresentam-se de formas diversificadas, pois se em alguns momentos são mais acentuados, em outros se manifestam “como refluxo da maré”, que em movimentos de ida e volta, revelam à sociedade brasileira, a atualidade e necessidade destas ações. É neste contexto de negações e buscas das causas histórias do processo de concentração de terra no

²⁰ Apoiamo-nos em Fernandes (2008), para falar sobre o caráter violento, concentrador, predador e excludente do agronegócio, que escondido sobre a capa da produtividade, aumento da economia e da riqueza, traz consigo muitas mazelas sociais e explorações de trabalhadores camponeses, em nome do desenvolvimento tecnológico. Com este desenvolvimento e aperfeiçoamento das formas de produção, não se pensou a desestruturação dos modos de produção capitalista e, tão pouco, as formas de se resolver os problemas sociais e políticos que afligem o campesinato brasileiro.

Brasil, que se chega aos regimes de sesmarias²¹, adotado pelos portugueses como estratégias de “colonizar”²² o Brasil, tendo como aspecto estrutural a formação de latifúndios e, conseqüentemente, a concentração de terras por um pequeno grupo, formado por “homens de qualidade” e “homens de posses”, conforme nos lembra Guimarães (2005).

A Lei das Terras de 1850, seguindo a mesma orientação, representou de acordo com Stédile (2005) o “batistério” do latifúndio, uma vez que passa a garantir a apropriação da terra através da compra, excluindo a classe trabalhadora de seu acesso. Silva (2004, p. 17) afirma que com esta medida “[...] o governo continua possuindo o direito público sobre as terras devolutas e, por conseguinte, cabe-lhe o monopólio sobre elas, alienando-as por meio da venda como e quando lhe aprouver [...]”. De instrumento dos grupos ligados à Coroa, a terra passa a ser objeto de compra e venda, dos grupos detentores do maior poder aquisitivo, fato que privava, consideravelmente, os camponeses afrodescendentes “recém-libertos”²³ de adquirir terras. A Lei de Terras, deste modo, restringe a posse da terra ao grupo que mantém o poder econômico. Stédile (2005, p. 22) afirmar que:

Em 1850, a Coroa, sofrendo pressões inglesas para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, com a conseqüente e inevitável abolição da escravidão, e para impedir que, com a futura abolição, os então trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras, promulga, em 1850, a primeira lei de terras do país. Essa lei foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo, que já se ampliava. O que caracteriza a Lei nº 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra.

Buainain (2008) diz que a principal intenção desta Lei é impedir que os afrodescendentes quilombolas, escravos que ousaram fugir do sistema repressor escravocrata e produtores “autônomos” tivessem acesso à terra. Como resposta à concentração de terra e

²¹Guimarães (2005) discute as influências e o caráter feudal da economia implantada no Brasil Colônia, contrária a opinião de Stédile (2005), o qual defende as influências do sistema capitalista para as colônias do continente americano. Para o primeiro autor, equivocam-se aqueles que chamam de capitalista o sistema econômico colonial desenvolvido nas terras americanas. Pois, “desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal.” (p. 39).

²²Neste período tem-se a monocultura como pilar da base produtiva, a exportação referia-se ao açúcar e posteriormente ao café. Tem-se, neste sentido, o trabalho escravo como elemento central da economia colonial. Para Prado Jr. (1986), o Brasil Colônia sustenta-se no famoso tripé: trabalho escravo, monocultura e grande propriedade. Nas palavras de Gilberto Freyre (1963), o fato da cana de açúcar ter obtido êxito nos estados da Bahia, Pernambuco e Maranhão, “trouxe em conseqüência uma sociedade e um gênero de vida mais ou menos aristocrática e escravocrata.” (p. 31).

²³Os afrodescendentes “libertos” continuaram numa situação de opressão, tendo os direitos sociais até hoje negados.

aos demais problemas sociais do Brasil tem-se, num período histórico que vai de 1850 a 1940, grandes movimentos organizados que buscam garantir liberdade e igualdade de direitos sociais. Dentre esses movimentos, podemos e devemos citar a Balaiada no Maranhão; Canudos na Bahia, Contestado em Santa Catarina, Cabanagem no Pará, dentre outros. Para Fausto (2006), estas manifestações se intensificaram durante a transição do período imperial para o republicano devido a “desorganização” do poder estatal que o caracterizou. Isto criou possibilidades para anseios populares virem à tona.

A própria luta do povo brasileiro pela terra e por tudo que isto significa revivida em solo maranhense, deste modo, nos permite dizer que esta luta, como salienta Andrade (2008), Prado Jr (2005), Martins (2000), dentre outros, é um processo histórico iniciado com o primeiro índio²⁴ morto numa praia brasileira, passando pelas resistências quilombolas, lutas de Canudos e Contestado, “Revoltas” populares, Ligas Camponesas, até chegar aos nossos dias com as ações dos movimentos sociais organizados, com destaque para o MST.

Este cenário de lutas sociais contribuiu significativamente para o processo de organização dos trabalhadores rurais, no intuito da reivindicação política pela posse da terra e demais direitos a ela associados. Para Andrade (2008), esta organização, propiciou a formação de comunidades de base, organizações populares e movimentos sociais. Segundo Martins (2000) no campo, as frentes de lutas estruturam-se a partir dos seguintes atores sociais: assalariados, posseiros e os sem-terra, que embasam suas atuações em mecanismos, princípios e estratégias diversificadas.

Para os assalariados, é fundamental lutar por direitos trabalhistas, que inexistem em um plano de concretizações. Enquanto que, para os posseiros, há que se garantir a titulação, bem como o direito de permanência na terra regularizada. Este objetivo é semelhante aos anseios dos trabalhadores camponeses que formam o grupo dos sem-terra, subdivididos em duas categorias, segundo Martins (2000). Na primeira delas encontram-se os atingidos por barragens, que lutam pelo “pagamento” de seus direitos. No segundo grupo, encontram-se os lavradores que não possuem terra própria, dentre eles: meeiros, pequenos arrendatários, filhos de pequenos proprietários, que tentam via ocupações, a desestruturação dos latifúndios no Brasil.

²⁴Para Stédile (2005), a invasão realizada pelos portugueses no Brasil, em 1500, trouxe em seu bojo a “dominação” e apropriação das terras deste país, subsidiada pelos seus recursos econômicos e militares, que teve como inspiração o capitalismo comercial europeu. Suas estratégias de domínio referiam-se a duas questões básicas: cooptação e dominação, gerando, deste modo, históricos conflitos e “genocídios” dos povos que aqui habitavam, que resistiram para afirmar seus modos de vida e de cultura.

O MST é um desses movimentos sociais do campo que, desde sua criação oficial na década de 1980, tem buscado pressionar o Estado para a realização da Reforma Agrária no Brasil, como meio de acesso a outros direitos sociais. Nos discursos da mídia e dos grandes latifundiários brasileiros encontramos a criminalização²⁵ dos Movimentos Sociais. Com um de seus slogans “ocupar, resistir e produzir”, o MST tem afirmado a defesa das “ocupações” de terras improdutivas no país; e há quem diga “são invasores” e outros que afirmam “estão ocupando”, com isso, dividem opiniões e seguem em frente numa marcha contínua, que tem atraído os mais diversos olhares e diferentes expressões de recusa e também de aceitação. Silva (2004), apoiada no jurista e professor da Universidade de São Paulo - USP - Fábio Comparato, chama a atenção para a diferença entre “invadir” e “ocupar”, salientando que “[...] invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém, ‘ocupar’ diz respeito, simplesmente, a preencher um vazio – no caso, terras que não cumprem sua função social [...]” (ANDRADE, 2008, p. 136).

O que não deve ser desconsiderado são as contribuições dos Movimentos Sociais e entidades que reivindicam a Reforma Agrária e o fim das injustiças, abusos de poder, conflitos e violências no campo. De acordo com Buainain (2008), dentre os Movimentos Sociais do campo e organizações sociais, as que ganharam maior visibilidade no cenário nacional, são: o MST, que se caracteriza hoje, como o principal movimento brasileiro de luta pela terra; a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que está articulada à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e age em prol da causa dos trabalhadores rurais, possuindo um importante banco de dados sobre as violências no campo, atuando inclusive, contra as injustiças cometidas aos trabalhadores rurais.

Além desses movimentos, outras entidades destacam-se, tais como: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que desde 1999 passou a organizar a Federação da Agricultura Familiar (FAF) e Sindicatos de Agricultores Familiares, com o objetivo de envolver-se nas discussões sobre a organização dos trabalhadores rurais e a Federação dos Trabalhadores Rurais dos Estados, que atua na defesa de crédito fundiário. Destacam-se, ainda, o Movimento pela Libertação dos Sem-Terra (MLST), que defende a ocupação da terra e criação de empresas comunitárias nos assentamentos; o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MAST), formado pela junção de movimentos locais, tais como, o Movimento Terra

²⁵Sanson (2008, p. 198) chama atenção para “o caráter da criminalização dos Movimentos Sociais no Brasil”, afirmando que o Estado utiliza-se de formas repressivas para “demonizar os movimentos sociais. Acusa-o de violento, de baderneiro, de fora da lei. Pretendendo com isso assustar a sociedade, principalmente os setores da classe média, e ganhar o seu apoio.”

Brasil (MTB); Movimento Esperança Viva, formado em 1996, como dissidência do MST, entre outros movimentos sociais.

O trabalho desses grupos organizados, inicialmente com alcance restrito aos seus estados de origem, passa a envolver outras regiões do país marcadas pelos intensos conflitos de terra e massacre dos trabalhadores rurais. Um desses Estados é o Maranhão, que se constitui um dos cinco estados brasileiros com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁶, equivalente a 0,647 – acompanhado pelos estados da Alagoas (0,633), Piauí (0,673), Paraíba (0,678) e Sergipe (0,687) – e possui uma história marcada pela concentração de terras, formações de latifúndios controlados pela política do coronelismo e das oligarquias.

Tal situação encontra-se também confirmada por José de Ribamar Caldeira, em seu ensaio “Estabilidade social e crise política: Maranhão – um estudo de caso”, citado pelo professor Meireles (2008, p. 356), por afirmar que a sociedade maranhense foi:

[...] pouco atingida pelos processos de transformação aos quais se submeteu a sociedade nacional, no período de 1956/76 [...] uma sociedade isolada, marcada profundamente pela ação de longos mandonismos políticos que foram capazes de imprimir-lhe uma estagnação social, política, econômica e cultural.

Torna-se, então, imprescindível pensar em estratégias de superação da miséria social, provocada pelos desempregos, analfabetismos, escravização de trabalhadores rurais²⁷ e outras mazelas sociais. É nesta perspectiva, que o MST começa a ser organizado no Maranhão no fim da década de 1980, momento em que as primeiras ocupações de terras ocorreram na região sul do Estado, mais precisamente nos municípios de Imperatriz e Açailândia²⁸. Neste contexto de conflitos, resistências e ocupações, é que em março de 1989, inicia-se oficialmente a história do Assentamento Diamante Negro Jutaih, como reflexo da expansão do MST neste Estado.

Segundo Fernandes (2008, p. 209), apoiado em Bancos de Dados da Luta pela Terra, afirma que historicamente “[...] em quase todos os dias acontecem conflitos por terra em nosso país [...]”. Para Fausto (2006), esta conjuntura foi favorecida também pelo declínio do Regime Militar e a conseqüente abertura política, a qual possibilitou aos movimentos sociais reorganizarem suas ações e construir projetos de transformação da sociedade

²⁶Dados referentes ao ano de 2000.

²⁷Segundo pesquisas da CPT realizadas nos anos de 2002 e 2006, existe no Brasil entre 25 a 40 mil pessoas em situações de trabalho escravo, sendo que destas pessoas, cerca de 38% são maranhenses. Dados disponíveis em: <http://www.badaueonline.com.br/2007/6/19/Pagina22476.htm>. Acessado: 25/01/2010.

²⁸A região sul do Estado do Maranhão contém enormes áreas de latifúndios, cultivo extensivo da soja e criação de gado. Com as ações do MST, neste local, passa-se a realizar ocupações de terra, e deste modo, o “assentamento” de muitas famílias camponesas, que provenientes de vários locais do Maranhão e até mesmo de outros estados brasileiros, passam a coabitar o mesmo espaço, “plantando, resistindo e produzindo”.

brasileira. A resistência dos camponeses maranhenses passa, então, a contar com o apoio de militantes do MST, que trouxeram do Rio Grande do Sul, outras formas de luta pela terra, que foram incrementadas às reivindicações e às estratégias de ocupações efetivadas no Estado.

No caso específico do Assentamento Diamante Negro Jutaih, a articulação das famílias foi fundamental para o processo de ocupação, que teve como apoio inicial as discussões da Igreja Católica, grupo de produtores rurais sem-terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município maranhense Igarapé do Meio²⁹, local onde aconteceram as reuniões com as famílias da comunidade, pois, segundo Almeida (2005, p. 31) “[...] cada animador de comunidade, organizadores de igreja, representantes de STR, delegado sindical tinha a tarefa de ajudar na articulação do seu povoado [...]”. Após a articulação dos povoados adjacentes ligados ao Município de Vitória do Mearim, dentre eles, São Vicente da Palmeirinha, São Benedito, Acoque, e outros, decidiram pela realização, dia 25 de junho de 1989, de uma reunião - no Clube das Mães em Igarapé do Meio - com o propósito de encaminharem as decisões tomadas em prol da ocupação.

Este momento tenso, das mobilizações e organização dos trabalhos de base realizados pelo MST, no sentido de formação dos grupos de famílias que fizeram parte do processo de ocupação, é lembrado por Fernandes (2008, p. 175), ao afirmar que “[...] este é um trabalho formador de organizações sociais e de territorialização que contribui para o desenvolvimento [...]”. Neste sentido, o mesmo autor afirma ainda que essas famílias por meio do conflito pelo território conquistam as suas capacidades de produzir e reproduzir, pois, uma vez ocupada a terra, as famílias assentadas, não se produzirão apenas mercadorias, elas “criam e recriam igualmente a sua existência.”.

A história desta Vila é contada e recontada por vários assentados, que participaram diretamente das mobilizações e das ocupações. Almeida (2005) nos conta que no dia 30 de junho de 1989, os trabalhadores concentraram-se no povoado São Benedito, localizado próximo à BR 222, e em filas dirigiram-se até a Fazenda Diamante Negro, mais precisamente ao Centro da Maria Pinto, que recebera o nome de uma antiga moradora do

²⁹De acordo com os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o município de Igarapé do Meio está localizado na região do Pindaré, no oeste maranhense. Foi desmembrado do município de Vitória do Mearim pela Lei n. 6.431 de 29 de setembro de 1995 e instalado em 1º de janeiro de 1997. Faz limites ao Norte com municípios de Pindaré e Monção, ao Sul com os municípios de Pio XII e Sabutinha, a Leste com o município de Vitória do Mearim e a Oeste com o município de Bela Vista. A superfície territorial é de 273 km² e está situada às margens da BR 222 e distancia-se 211 km de São Luís, capital do Estado, tendo como vias de acesso as BR's 222 e 135. Neste sentido, as cidades mais próximas são Monção a 19 km (MA-330), Santa Inês a 21 km (BR's 222 e 316), Vitória do Mearim a 45 km (BR222). Dados da população recenseada, por situação do domicílio e sexo, pesquisa realizada pelo IBGE em 2007, afirma que em Igarapé do Meio há uma população de 11.697 de habitantes, sendo que 5.227 estão localizados na zona urbana e 6.470 na zona rural.

local, e que estava localizado a um quilômetro de distância da estrada de ferro Carajás, pertencente à Companhia Vale do Rio Doce³⁰ (CVRD). Muitas famílias contribuíram para fazer a história deste assentamento, segundo relatos dos moradores, 714 famílias, após um curto espaço de tempo de ocupação, somariam e engrossariam as filas das marchas contra a opressão naquele lugar.

A legalização da terra foi um processo demorado, pois as negociações com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), bem como com o antigo proprietário da fazenda, estenderam-se por um período de mais ou menos 04 anos, marcado por ocupações de órgãos públicos, tais como, o INCRA e a Prefeitura de Vitória do Mearim, com o intuito de garantir melhores condições de permanência no local ocupado³¹. As palavras da professora e moradora do Assentamento Olga ilustram os momentos iniciais da ocupação e os desafios enfrentados pelos companheiros de jornada³²:

Aqui passou dois anos como acampamento. O acampamento ainda tá no período de emissão de posse da terra. Aí passa a ser assentamento quando o INCRA dá a posse da terra para os trabalhadores rural. Tem acampamento que passa oito anos, tem acampamento que passa dezoito, dez, não tem período, não. A Vila Diamante demorou quatro anos para passar de acampamento para assentamento. Com dois anos que os assentados estavam aqui teve o despejo. O despejo é quando a polícia vem com um termo de despejo assinado por uma promotora, e aí aqui aconteceu e queimaram trinta e duas casas. [...] Por que o ponto estratégico aqui? Porque ficava perto da BR e ficava bem melhor das pessoas se locomover para as pessoas fazerem suas atividades. Aí com dois anos que já estavam aqui, já tinha feito as casinhas de taipa, tinha muitas casinhas já cobertas de telha. Aí, veio os policiais, eles aproveitaram numa época que estava só a maioria das mulheres. Porque nessa época eles tinha ido fazer mobilização no INCRA pra apressar a posse da terra. Aí, eles aproveitaram que tinha só mulher e vieram e fizeram o despejo. Aí, pronto, eles arranca todas as plantas que já tá plantada, queimaram as casas. (Professora Olga)

Semelhante a outras realidades brasileiras, a fazenda ocupada possuía uma enorme área territorial, equivalente a 8.885 hectares, neste espaço existiam pequenos povoados, que atualmente reduziram-se a oito. À Vila Diamante somam-se mais sete: Morada Nova, Serdote, Centro dos Cordeiros, Nova Morada, Ananazal, São Raimundo, e Água Branca. Mesmo com muitas pessoas tendo aderido a esta causa inicial, as famílias continuaram enfrentando muitas dificuldades para permanecer no local ocupado, uma dessas dificuldades refere-se às condições básicas de sobrevivência, a saber: falta de água potável, escassez de alimentação, entre outras privações. Segundo Olga, a ocupação da Sede da Fazenda facilitou o acesso das

³⁰Esta ferrovia pertencente à CVDR tem a finalidade de servir para o escoamento de minérios de Carajás para serem exportados através do Porto de Itaqui em São Luís do Maranhão.

³¹Na época da ocupação, a Vila Diamante pertencia ao Município de Vitória do Mearim, com a emancipação de Igarapé do Meio, ocorrida em 1997, a Vila Diamante passou a fazer parte deste município.

³²Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa foram preservados e em seu lugar atribuímos outros nomes, com o intuito de guardar suas identidades. Além disto, as transcrições das falas dos sujeitos buscaram a maior aproximação possível com seus enunciados e suas pronúncias originais.

famílias a outras comunidades, bem como o diálogo, intercâmbio e locomoção para as outras regiões do estado, uma vez que, como já foi mencionado, o Assentamento localiza-se próximo a BR 222 e há quase quatro quilômetros de distância da cidade de Igarapé do Meio.

Com o processo de ocupação da terra e construção das casas, as famílias que ali chegaram e se estabeleceram continuaram lutando, conforme explicita Olga, para exigir do poder público, as condições de permanência, não-desapropriação e respeito às formas de viver assumidas neste lugar. Além destas dificuldades, a comunidade assentada era percebida e mal vista pelas regiões vizinhas, pois segundo Guilherme, um dos dirigentes do MST,

[...] nós éramos visto com preconceito pelas pessoas, nós era os que rouba terra, essas coisas, então uma das formas de nós ganhar respeito e ser reconhecido, era por meio do futebol. Com o time de futebol, agente chegava em várias comunidades. Daí esse preconceito foi sendo diminuído, por meio do nosso contato com os outros. (Guilherme)

Interessante perceber que o futebol visto muitas vezes como atividade alienante, pode tornar-se um meio de aproximar as pessoas, fato explicitado nos pensamentos de Vieira (2002). O futebol, as festas, as rezas, os trabalhos, as produções, as danças, as escolas, a luta por educação, os professores, os estudantes, as marchas, as ocupações, as atividades diárias, a juventude, os adultos, as crianças... Vamos ver o lado de dentro da cerca, conforme nos anuncia o Poeta?

2.1.3 O Movimento do cotidiano: “o lado de dentro da cerca”

Mais de 150 famílias moram na Vila Diamante, de acordo dados fornecidos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas deste Assentamento. Homens, mulheres e crianças, antes “desgarradas” pela falta da terra, encontram-se agora, unidos por um bem comum e por uma linguagem da luta social construída e proposta em Movimento (FALKEMBACH, 2007). Inicialmente esses trabalhadores rurais dedicavam-se às formas de cultivar e produzir inspiradas nas experiências provenientes do sul do país, especialmente do Rio Grande do Sul. A criação de Cooperativas, Associações dos Produtores foram algumas dessas experiências, conforme expressa o morador Karl,

Veio pessoas do Rio Grande do Sul, dá aulas pra gente de como formar uma Cooperativa, porque lá eles trabalham muito isso, né? Como formar, como trabalhar e tal... Agente criou, fez uma cooperativa grande, era quase todo mundo que era sócio. Aí, o que aconteceu? Logo no primeiro momento, agente esperou uma, como é que se diz, uma, boa produção, né? Mas só que nós não era acostumado a ter aquele tipo de trabalho, foi uma coisa assim, vamo fazer que dá certo... O trabalho da Cooperativa é todo mundo fazendo junto e dividindo junto. Vamos colocar uma roça, é

todo mundo junto, era bem organizado, era bonito como agente tava querendo fazer, mas só que não deu certo. Até porque a cultura nossa, não é de trabalhar coletivamente, tá entendendo? Aí, não deu certo. Aí se dividiu, começou a divisão bem aí. Daí começou, aí formaram o que... a cooperativa ficou com menor número, que mais era gente que participava direto do Movimento. No caso, nessa época era eu, era Guilherme aqui, [...], eu sei que eram pessoas mais próxima, assim, do Movimento, mais próxima mesmo. Daí começou a divisão. Também por causa disso, é que não deu certo aquele plano que agente tinha. Aí as pessoas começaram a desconfiar, tá entendendo? Ah, não, esse negócio de projeto, querem fazer projeto só pra beneficiar, não sei que e tal, só pra se beneficiar, o Movimento é que tá se beneficiando. (Karl)

Alguns moradores reconhecem que as experiências de produção do sul do País, não eram condizentes com as condições culturais e ambientais encontradas no Estado do Maranhão. Muitos projetos como a criação de gado leiteiro foram frustrados, hoje parte do consumo de primeira necessidade do Assentamento tem que ser comprada em outras regiões. Exitosa foi a experiência com a pecuária de pequeno porte que envolve a criação de gado, porcos e galinhas, além disto, muitas famílias envolvem-se na produção de arroz, mandioca, feijão, mesmo que estas atividades não repercutam significativamente na renda delas, mas, garante a economia de aprisionamento. Neste sentido, Vieira (2003, p.10) afirma que: “[...] com a industrialização da agricultura, a partir de meados dos anos 70, impôs-se uma crescente urbanização do meio rural. Há uma nova configuração do campo brasileiro, com pessoas residentes em áreas agrícolas sem estarem ligadas a atividades rurais”.

Encontraram, entretanto, novas formas e estratégias de garantir a sobrevivência no Assentamento, com a criação de uma pequena padaria, venda de sorvete, picolés e lanches; meninas manicures; empregadas domésticas, tudo isto, para garantir o sustento da família, somada à produção agrícola de pequeno porte. Para a professora Ester,

[...] A Vila Diamante, em tempos passados, ela, já teve muita produção, na questão do arroz. As pessoas aqui trabalhavam com hortas, faziam pocilga de criação de porco, granja de frango, produção de cana-de-açúcar. Vendia aqui... para a própria comunidade, não dava conta de atender, né? Já teve, assim, em termos de produção, a Vila Diamante, em alguns tempos atrás, já foi bem melhor. Hoje em dia, ou seja, tudo o que ela quer, tudo o que a comunidade quer consumir, tem que ir na cidade comprar. Se ela quiser o frango ela tem que comprar. Hoje, o arroz a maioria das pessoas compra, a farinha do mesmo jeito. Tem produção de farinha, mas a farinha aqui, a produção é mais pra fora, faz a farinha e vende, mas a maioria das pessoas aqui compram, farinha. (Professora Ester)

A luta em torno da sobrevivência é sempre presente, e, mesmo com tímidos apoios de projetos sociais e de acompanhamentos técnicos, esta comunidade reinventa formas de cultivar e de produzir. A construção de um aviário no Assentamento, a criação de hortas, a pesca e o cultivo de mandiocas para a produção da farinha, além das plantações de arroz e feijão representam grande parte das atividades agrícolas desenvolvidas por uma parcela da comunidade. De acordo com Ester, a produção agrícola desenvolvida por esta comunidade é

vendida para outros lugares, enquanto que a maioria dos assentados compra farinha e demais produtos.

O coco desta região, rica em babaçuais, é também outra fonte de obtenção de sustento, pois, além das amêndoas aproveita-se o mesocarpo, rico em substâncias nutritivas, e o azeite. Este recurso natural foi objeto de disputa política e de poder, uma vez que muitos fazendeiros tentaram controlar sua extração, dificultando, assim, o acesso dos trabalhadores ao produto, provocando riscos e humilhações aos que se dedicavam a esta atividade. A estas dificuldades acrescentaram-se, ainda, os baixos preços³³, do coco e dos seus derivados produzidos no Assentamento e em todo Maranhão.



FIGURA 6 – Mulheres quebrando coco.

Fonte: Arquivo particular de Marilda da Conceição Martins.

Ao falarmos de produção, estamos nos referindo, também ao campo como lugar de produção de cultura e modos de vida específicos, conforme nos lembra Silva (2003a) e Molina (2004). Deste modo, podemos afirmar que ao olharmos “o lado de dentro das cercas” encontramos na Vila Diamante uma comunidade que tenta diariamente construir relações festivas e religiosas como forma de combater e vencer as dificuldades apresentadas cotidianamente.

O campo de futebol, neste contexto, serve de lugar de encontro e integração, todas as tardes, para os rapazes desta e de outras comunidades. Engana-se quem pensa que as meninas não se envolvem com o futebol, pois, entre viagens e torneios, formou-se um time de

³³Há uma forte discussão dos Movimentos Sociais em torno da aprovação e cumprimento, em todo o país, do Projeto de Lei de n. 231/2007, intitulado Lei do Babaçu Livre, que busca garantir o acesso da população camponesa a este recurso natural. Os baixos preços do babaçu e de seus derivados ainda são praticados em todo território nacional.

jogadoras oriundas de vários lugares, tais como, Igarapé do Meio, Vila Diamante e outros povoados; mas comandado e orientado, atualmente, por moradoras deste Assentamento. O futebol, deste modo, mostra-se como interessante atividade de encontro, troca de informações e impressões sobre os acontecimentos.

A relação do Assentamento com a Sede do município Igarapé do Meio pode ser considerada de “cumplicidade”, pois, o Assentamento colaborou com a criação do município e, em muitos aspectos, está mais organizado do que ele. Igarapé do Meio necessita de mudanças em sua estrutura física, bem como o aumento da oferta de escolas, postos de saúde, bibliotecas, bancos, hotéis, restaurantes, lans houses, papelarias entre outras melhorias.

A união das famílias assentadas, a presença do MST, as três escolas, que ofertam o Ensino Fundamental, a Rádio Diamante FM³⁴, o CCPJ³⁵, que serve de espaço de discussão, formação política e realização de diversos cursos, tornam este espaço rico em aprendizagens e construção de saberes que repercutem de várias maneiras sobre a vida no Assentamento e nas regiões adjacentes. Em tempos de escolarizações³⁶, as noites culturais, as místicas, e as manifestações diversas, conclamam todos para vivenciar, com os mais diferentes grupos de pessoas, provenientes de várias partes do Brasil, uma experiência cultural rica e diversificada.

Estes cursos permitem à Vila contar com um grupo de profissionais formado em variadas áreas do conhecimento. Trata-se de técnicos agrícolas, profissionais da saúde (agente de saúde, médicos formados em Cuba), pedagogos, técnicos em magistério, administradores, entre outros profissionais. O Movimento, nesta perspectiva, que luta por educação em áreas de assentamento, é o mesmo que reivindica campos de trabalho para os profissionais do campo, que desanimados afirmam “pra que ir pra escola, ter estudado tanto, só pra guardar o diploma?” Este quadro profissional, constituído por trabalhadores das mais diversas áreas é resultado de discussões sobre a necessidade da população camponesa ter o direito de optar por

³⁴A Rádio Diamante FM representa uma das conquistas mais importantes do Assentamento, e em dez anos de existência articula ações, promove entretenimento e caracteriza-se como um espaço aberto para que todos os moradores conduzam Programas e manifestem suas opiniões. Esta rádio comunitária é considerada e defendida como “a rádio da classe trabalhadora”, revelando-se como importante instrumento de poder dos trabalhadores daquele lugar. Os assentados orgulham-se por terem evitado o fechamento da Rádio pela Polícia Federal, pois unidos, resistiram e evitaram o seu cancelamento.

³⁵O CCPJ recebeu este nome em homenagem ao padre Josimo Tavares, que foi assassinado em maio de 1986 em Imperatriz, Maranhão. Sua luta pela defesa da Reforma Agrária neste Estado, vinculada à Comissão Pastoral da Terra, incomodou os oligarcas, que após várias tentativas conseguiram pôr fim em sua vida, mas não em sua luta, que continua sendo representada por muitos trabalhadores camponeses.

³⁶Estas escolarizações acontecem em regime de internato e correspondem ao tempo-escola, estrutura de organização da Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia surgiu em Lauzan na França em 1935, a partir da preocupação do Abade Abbè e de pais de estudantes com uma educação específica a jovens agricultores. Daí, o caráter próprio das áreas de conhecimento estudadas; e o calendário das aulas organizado entre o Tempo-escola, período de aulas presenciais, e o Tempo-comunidade, momento em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo pesquisas e socializando o saber construído (SILVA, 2003a).

diferentes formações profissionais, e não somente por aquelas diretamente vinculadas ao trabalho agrícola. Coutinho (2004), neste sentido, salienta esta reivindicação antiga defendida pelos movimentos sociais e organizações que lutam pelo cumprimento dos direitos do campesinato brasileiro.

Diante disto, contudo, fica uma questão: com diplomas e sem desenvolverem atividades agrícolas, o que faz este novo quadro da juventude assentada? Empregos temporários em órgãos públicos atenuam um pouco o problema, mas tornam os profissionais reféns da política partidária. Vota-se em quem se solidarizou com a situação de desemprego e conseguiu um trabalho. Isto parece fazer parte de um círculo vicioso da realidade brasileira, caracterizado por uma lógica irresponsável, do “toma lá, da cá”, forjada por omissões e negações de direitos, bem como pela exploração da miséria. Reflexões sobre problemas deste tipo, não são feitas apenas nas reuniões e nos pólos de formação política, são também, realizadas nas ruas entre os amigos e também, nos grupos de orações dirigidos pelas anciãs do Assentamento.

A presença marcante da Igreja Católica³⁷ de viés libertário³⁸ revela que entre a fé do nordestino camponês, as procissões, os terços, as rezas, a leitura da “Palavra de Deus” e as petições a Jesus e à Madre Josefa Rochelle, padroeira do Assentamento, há o papel político que a religião católica tem tomado em contextos de lutas pela terra em todo o Brasil (FIG. 7).

³⁷Há aqueles que sonham em ver no Assentamento uma igreja evangélica, já que há na Vila apenas uma igreja católica.

³⁸Segundo Sinner (2007, p. 01), “a teologia da libertação se tornou conhecida mundialmente por sua opção preferencial pelos pobres e sua voz profética contra a opressão econômica e política”. A discussão em busca da união popular na construção de uma sociedade mais justa constitui um dos objetivos deste Movimento da Igreja Católica, que luta por uma teologia política e da cidadania, sobretudo a partir do final da década de 1980, no Brasil.



FIGUFIGURA 7 – Procissão de Domingo de Ramos
Fonte: Arquivo particular de Marilda da Conceição Martins

Os festejos, também, têm papel importante na vida e atuação da comunidade por propiciarem a integração e a lembrança lúdica das opressões, presente, por exemplo, na “comédia” do bumba-boi, durante as festas juninas. Nestas festas também há quadrilhas e brincadeiras que, muitas vezes realizadas informalmente, conseguem divertir e envolver a comunidade, seja pela preparação das roupas, de mingaus e bolos de milhos, como também pela alegria dos movimentos e dos passos.

As/os professoras/es e as escolas da Vila participam não só desses eventos, como de muitos outros desenvolvidos no Assentamento. São requeridas para a organização de quase todas as atividades que acontecem nesse espaço. Na FIGURA 8, podemos visualizar um momento de entretenimento entre as moradoras, dentre elas, três professoras. Estas manifestações culturais tradicionais estão perdendo espaço, para as festas que se utilizam de músicas eletrônicas, forró, funk, e outras, que muitas vezes descaracterizam e fragmentam a cultura popular.



FIGURA 8 – Quadrilha no Assentamento.
Fonte: Arquivo particular de Ednalva Silva.

O “lado de dentro da cerca”, conforme apresentamos traz consigo especificidades, riquezas culturais incontestáveis, bem como formas de resistências às opressões socialmente impostas. De uma fazenda com expressivas áreas de terra praticamente devolutas a um Projeto de Assentamento vivo, que trouxe paz, tranquilidade e esperança a um povo forte, que num momento de suas vidas acreditou no poder da reivindicação, da união, da coletividade e, sobretudo, da legitimidade da luta pela terra.

Nas páginas seguintes voltaremos mais o olhar e a atenção às escolas, aos estudantes e às/aos professoras/es deste lugar, bem como exporemos os elementos teórico-metodológicos que sustentam as observações, coleta dos “dados” e as análises da pesquisa. Os caminhos vislumbrados pelas janelas abertas nos conduzirão a algumas questões e percepções provenientes deste estudo. Após esta apresentação mais geral do campo da pesquisa, discutiremos as contribuições da etnometodologia, seus conceitos-chave, para a abordagem teórica e metodológica.

Apresentar em primeiro lugar o Assentamento Diamante Negro Jutaih e depois os princípios, “instrumentos” e metodologia da pesquisa, justificam-se por defendermos a necessidade de dar ao campo e aos atores sociais, um lugar privilegiado neste estudo.

2.2 As escolas da Vila

Após a conquista da terra, as famílias da Vila Diamante, à semelhança do que acontece em outros assentamentos brasileiros, perceberam que era preciso conquistar outros direitos básicos, dentre eles, a educação. Autores como Caldart (2004), Bezerra Neto (1999) e Morigi (2003) referenciam a máxima do MST de “[...] que é preciso romper com as cercas da ignorância”. Nesta perspectiva, a luta por escolas na Vila Diamante, como era de se esperar, veio marcada por muitas reivindicações. Após a legalização da terra em 1994 e a criação oficial do Projeto de Assentamento, continuaram em busca de escola, saúde, saneamento, créditos para produção, enfim, de outros direitos. O Projeto Político Pedagógico³⁹ - PPP - da Escola da Vila Diamante (2006, p.18) é revelador a esse respeito:

[...] ao longo da história da Vila Diamante a preocupação com a educação foi sempre uma constante, tanto na garantia da educação formal, ou seja, a oficial, no campo da escolarização e da alfabetização de jovens e adultos vinculada aos programas oficiais; como garantia da educação não-formal, ou seja, a que envolve um processo de formação dos sujeitos, por meio de cursos, encontros, oficinas e seminários, mas não está reconhecida pelos órgãos oficiais da educação, na maioria dos casos, organizada pelos setores do MST.

O que se pode inferir dessa afirmação é que a conquista das três escolas no Assentamento envolveu um processo de espera, ocupações e luta. Inicialmente, o trabalho voluntário realizado pelas professoras e pelos professores escolhidos em Assembléia, nos dois primeiros meses de ocupação, foi realizado no Centro da Maria Pinto, primeiro local da ocupação, como já foi mencionado anteriormente. Em 1989, galpões, sombras das árvores, serviam de sala de aulas para estudantes e professoras/es, fato que motivou a comunidade - representada por 350 pessoas assentadas - a ocupar a Prefeitura de Vitória do Mearim, em agosto de 1993, tendo como principais reivindicações: o pagamento de salário para os professores; material didático para estudantes e professoras/es; um poço artesiano, carteiras, entre outras reivindicações. Estas ações tiveram como consequência a prisão de alguns moradores da Vila, resultado do enfrentamento direto entre acampados e polícia militar.

Nesse processo de luta por escola, instalaram três estabelecimentos de ensino no Assentamento Diamante Negro Jutaih; todos de Ensino Fundamental. Atualmente, apenas

³⁹O PPP foi construído envolvendo a participação das três escolas do Assentamento, a comunidade, pais e estudantes. Suas diretrizes e princípios aplicam-se às três escolas da Vila Diamante, que são consideradas uma só escola, mesmo que subdividida em três prédios diferentes. Neste sentido, nos referiremos a estas três escolas, como “a escola da Vila”, ou a escola do Assentamento, fazendo, portanto, menção à educação escolar desenvolvida no Assentamento.

duas dessas escolas estão funcionando: a Escola Luzia Mendes e a Escola Raimundo Cabral. O primeiro prédio escolar conquistado, em 1998, foi a Escola Raimundo Cabral, o que trouxe tranquilidade para os assentados, após um longo período de dificuldades ocasionadas pela falta de um espaço melhor estruturado para a realização das aulas. Em seguida, mais precisamente em 2001, foi construída a Escola Luzia Mendes, que recebeu esse nome - assim como a escola Raimundo Cabral - em homenagem “as memórias” e lutas dos assentados e das assentadas, que tiveram participação importante na luta pela terra e pelos demais direitos sociais no Assentamento.

A terceira escola construída foi a Maria Barros. O que inicialmente foi uma conquista para a comunidade, tornou-se uma espécie de “frustração”, isso porque o poder público municipal fez a escola num local afastado e não ampliou ou equipou os prédios escolares já existentes – conforme anseio dos moradores -, com bibliotecas, pátios, dispensas e outras estruturas físicas necessárias à educação. Tudo isso somado a outros fatores contribuíram para que a referida escola reduzisse suas atividades, e se tornasse, em 2009, um espaço utilizado apenas para o funcionamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁴⁰.

As duas primeiras escolas mencionadas - Raimundo Cabral e Luzia Mendes - são o *locus* central desta pesquisa. Estas escolas foram escolhidas, para a realização deste estudo, por se caracterizarem como locais de atuação, formação, ensino e aprendizagem, protagonizada por professoras/es e estudantes. Ambas as escolas oferecem o Ensino Fundamental; sendo que atualmente a escola Raimundo Cabral recebe estudantes da Educação Infantil, manhã e tarde, e à noite a sexta série da Educação de Jovens e Adultos. Na escola Luzia Mendes, pela manhã funciona de segunda a quarta série; à tarde são ministradas as aulas da primeira, quinta e sexta série e à noite a escola recebe as sétimas e oitavas séries, além das turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Estas duas escolas, por estarem próximas possuem uma ligação muito forte, dando a impressão, algumas vezes, de ser o mesmo prédio escolar. Quanto à estrutura física as diferenças são poucas, pois, ambas dispõem de pouco espaço. A escola Raimundo Cabral possui: 02 salas de aula com 08 mesas e 28 pequenas cadeiras de madeira, para os estudantes da Educação Infantil; 01 cantina; 01 Secretaria e 01 banheiro. As salas contêm lâmpadas, ventiladores, mesas para as/os professoras/es, além de ilustrações de flores, crianças e bandeiras do MST. No pequeno pátio da escola encontra-se um bebedouro, alvo de disputa

⁴⁰Alguns estudantes participam das atividades do PETI, as quais são realizadas durante o período vespertino.

pelas crianças. A Secretaria possui uma mesa, cadeira e armários; o que dá a ela uma aparência de biblioteca⁴¹, uma das grandes carências das escolas do Assentamento.



FIGURA 9 – Sala de aula da escola Raimundo Cabral.
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

A escola Luzia Mendes possui 03 salas de aula com lâmpadas, ventiladores, cadeiras e mesas de aço. Apesar das lâmpadas existentes é preciso lembrar que à noite as ruas que conduzem até ela, bem como as suas salas de aula possuem pouca iluminação. Esta escola possui um espaço um pouco maior que o da escola Raimundo Cabral, com dois banheiros, uma secretaria, uma cantina e um pequeno “corredor”, onde se encontra o bebedouro, servindo de local de encontros, conversas e interações entre os estudantes e professores. O fato das escolas não possuírem muro, proporciona a elas relações diferenciadas com a comunidade, uma vez que os estudantes comunicam-se pelas janelas com seus pais e amigos, os quais podem observar muito do cotidiano escolar. Estas escolas, enquanto espaços “abertos”⁴², sem muros, permitem, não obstante, que os estudantes; utilizem seu entorno para brincadeiras e algumas atividades escolares, embora haja muita dispersão nestes momentos.

As duas escolas são ilustradas, conforme destacamos, com imagens e frases que fazem referência ao MST, ou mesmo, a autores que fundamentam seus projetos de ação e intervenção social. A exemplo disto encontramos na parede de fora da escola Luzia Mendes a

⁴¹O CCPJ possui uma biblioteca, além de computadores e internet para a comunidade. A carência de pessoas que cuidem efetivamente da biblioteca tem dificultado o seu acesso. Além disso, a falta de manutenção das máquinas é um problema quanto à preservação e funcionamento dos computadores.

⁴²A ausência de muros e cercas faz das escolas da Vila, verdadeiros “espaços abertos”, facilitando, deste modo, a presença direta da comunidade na escola, por meio de visitas às aulas, acompanhamento e controle das atividades escolares através das janelas. É comum, portanto, as avós, os pais, ou outros moradores do Assentamento assistirem às aulas, ou mesmo, chamar a atenção de seus filhos, netos, sobrinhos pela janela.

seguinte frase de Florestan Fernandes: “feita a Revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas”. Esta frase escrita num desenho semelhante a um livro aberto está rodeada de figuras, tais como; enxada, facão, foice, flores, a bandeira do Movimento, violão, bandeira do Brasil e o número 20, indicando à época, a comemoração dos 20 anos de MST no Brasil. Dentro da escola, os símbolos continuam, são cercas sendo rompidas, crianças em volta da bandeira do Movimento, além de muitas árvores demonstrando o verde do Assentamento e a necessidade de preservação das matas, florestas e rios.



FIGURA 10 – Escola Luzia Mendes
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

A parte administrativa e pedagógica das duas escolas é constituída pela mesma equipe: 02 diretoras, uma formada em Pedagogia pela UEMA, e a outra com a formação de Técnica em Magistério pelo Pronera; 01 secretário escolar, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Igarapé do Meio; 01 vigia, formado em Magistério pelo Pronera; 03 operacionais⁴³, sendo que duas delas possuem o Curso de Magistério e uma, o Ensino Médio.

Podemos afirmar, neste sentido, que a existência de três escolas, de pequeno porte, no Assentamento, não corresponde, de fato, às necessidades educacionais exigidas pela comunidade. Segundo a professora Olga,

⁴³A escola chama de operacionais, as pessoas responsáveis pela limpeza da escola e pela produção da merenda escolar.

[...] se dependesse da vontade da comunidade, agente teria escolas maior e bem estruturada. Era o que a gente pensou que fosse acontecer quando o pessoal da prefeitura vieram construir a escola Maria Barros. Porque agente pediu que eles aumentasse uma das escolas que já tinha na Vila, com Biblioteca, Auditórios, mas eles acharam que não iam aparecer na história só com o aumento da escola e construíram uma outra escolinha pequena. (Professora Olga)

A pesquisa foi realizada durante um período oficial de três meses, nos três turnos de aulas; manhã, tarde e noite, aspecto que contribuiu para o acompanhamento das ações dos sujeitos da escola em diferentes espaços e momentos de suas realizações. Deste modo, “com as janelas” ainda abertas vislumbraremos e conheceremos alguns dos atores sociais que participaram da realização desta pesquisa.

2.2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

Esta pesquisa, certamente, não seria possível sem aqueles que em certo momento de suas vidas apostaram e resolveram “participar”, e, por que não dizer, aceitaram se expor a alguém “estranho”. Estas pessoas foram importantes e imprescindíveis; suas falas, desabafos possibilitaram a revelação, discussão e reflexão sobre a realidade educacional do Assentamento. Neste processo, consideramos as “impurezas” que envolvem as ações e as relações humanas, em qualquer contexto social em que ocorrem. Para Macedo (2007), nas falas sempre há contradições ou “impurezas” que precisam ser compreendidas em seus respectivos contextos de produção para que se busque maior coerência de análise.

Definir ou selecionar os professores e as professoras que participaram desta pesquisa envolveu muitas dificuldades, uma delas, refere-se ao atraso no início das aulas em todo o Município de Igarapé do Meio. Este fato ocorreu devido à realização de um concurso público, bem como a legalização e admissão dos novos funcionários. Outro aspecto que dificultou este processo de seleção foi a falta de um quadro permanente de professoras/es nas escolas do Município, uma vez que este é alterado anualmente.

Segundo relatos de moradores, 2009 foi um ano atípico para as escolas da Vila Diamante, pois as aulas se iniciaram somente no mês de abril, devido a falta de professoras/es, além disso, muitos começaram o trabalho, mas não deram seqüência, logo mudaram para outra escola. Neste movimento e cenário caracterizado por indefinições, acompanhamos, conversamos e assistimos às aulas de vários professores e professoras do Assentamento, em busca de critérios e perfis dos sujeitos que poderiam participar da pesquisa.

Considerando, portanto, o objetivo geral desta pesquisa: analisar as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica das professoras e professores das escolas do Assentamento, consideramos importante caracterizar o contexto e a forma de desenvolvimento dessas práticas. Oito atores sociais - apesar de termos entrevistado e conversado com praticamente todos os funcionários da escola, um Dirigente Nacional do Movimento, alguns moradores, estudantes e funcionários da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio – foram selecionados para participar diretamente deste estudo. Os professores em questão possuem características diferentes que permitem apreender diferentes modos de assimilar e se relacionar com a ação política do Movimento. Entre eles encontram-se professores militantes e não-militantes do Movimento; moradores e não-moradores do Assentamento; professores contratados e concursados; iniciantes na profissão e professores com mais de 15 anos de serviço, conforme demonstra o QUADRO 1:

QUADRO 1
Perfil dos participantes da pesquisa

PROFESSORAS (ES)	FORMAÇÃO	MORA NO ASSENTAMENTO	PARTICIPA DO MST	TEMPO DE DOCÊNCIA
Olga	Licenciatura em Pedagogia	SIM	SIM	22 anos
Felipa	Licenciatura em Pedagogia	SIM	SIM	11 anos
Calu	Licenciatura em Letras	SIM	SIM	16 anos
Ester	Licenciatura em Letras	SIM	SIM	15 anos
Bem	Formado em Magistério	SIM	NÃO	05 anos
Hannah	Licenciatura em Letras (Cursando Pedagogia)	NÃO	NÃO	10 anos
Maria	Licenciatura em História	NÃO	NÃO	1 ano e 5 meses
Garrida	Ensino Médio	NÃO	NÃO	02 anos

O QUADRO 1 apresenta participantes com características diversificadas, tais como: professoras moradoras do Assentamento e militantes do MST; professoras não-militantes do MST e não-moradoras da Vila Diamante e professor não-militante do Movimento e morador do Assentamento.

A professora Olga, por exemplo, é formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o MST. Iniciou seu trabalho de professora aos 12 anos, como “professora de reforço” e, posteriormente continuou suas atividades como docente da educação infantil. Atualmente, ensina na terceira série do Ensino Fundamental, no turno da manhã e à tarde trabalha com as disciplinas Filosofia, Artes e Ensino Religioso, nas turmas de quinta e sexta série da escola Luzia Mendes. Focamos as observações das aulas e o trabalho realizado por esta professora prioritariamente na turma da manhã, terceira série, por ser um espaço privilegiado e de atuação “exclusiva” desta professora. É importante lembrar, também, que Olga é concursada e trabalha apenas na escola do Assentamento.

A professora Felipa é também formada em Pedagogia da Terra, resultado de uma parceria do MST com a Universidade Federal do Pará. Suas características profissionais assemelham-se com as de Olga. É concursada e atualmente, trabalha na escola Raimundo Cabral, pela manhã, com a Educação Infantil e à noite é professora da escola Luzia Mendes nas turmas de EJA, ministrando a disciplina de Filosofia e Artes. Além de trabalhar nas escolas do Assentamento, Felipa trabalha como supervisora escolar em Igarapé do Meio. As observações das suas aulas e trabalhos focaram a turma de EJA, momento em que tivemos contato com os estudantes, bem como interagimos com os mesmos.

Formada em Letras pela UEMA, Hannah é professora de Língua Portuguesa nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental “regular” nas escolas da Vila Diamante. Há dois anos trabalha nestas escolas, ministrando a referida disciplina; além de ser professora em outras escolas nas cidades maranhenses de Santa Inês e Monção, onde atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Por não morar no Assentamento e não ser militante do MST acreditamos que sua participação é relevante para este estudo.

O professor Bem é formado no curso técnico em Magistério e, atualmente, é estudante do Curso Pró-Infantil, uma parceria da Prefeitura Municipal de Igarapé do Meio com a Universidade Estadual do Maranhão e, além disso, trabalha na escola da Vila há quase dois anos. Este professor, contratado, leciona atualmente em uma turma de Educação Infantil e não possui trabalho em outro estabelecimento de ensino. Perfil semelhante é apresentado

pela professora Garrida que possui o Ensino Médio e ,atualmente, estuda no Curso Pró-infantil. Há dois anos trabalha como professora contratada na educação infantil, experiência possibilitada pelos seus estudos no referido curso e, há menos de um ano, trabalha na Vila Diamante.

Além de morar no Assentamento e de se considerar “parcialmente”⁴⁴ uma militante do MST, a professora Calu, é concursada e formada em Letras pela UEMA, leciona pela manhã na turma da segunda série do Ensino Fundamental na Escola Luzia Mendes e à tarde trabalha nas turmas de quinta e sexta série a disciplina Língua Portuguesa. Calu é, também, diretora de uma escola estadual da cidade de Igarapé do Meio. Sua atuação como professora na escola da Vila soma um período de dezesseis anos. Neste sentido, é importante afirmarmos que nossas observações focaram a segunda série, por considerarmos um espaço de maior contato com o trabalho desta professora.

A professora Maria é formada em História pela UEMA e, atualmente leciona a disciplina História e Ensino Religioso nas turmas de EJA e do Ensino Fundamental, da escola Luzia Mendes. Maria não mora no Assentamento e não é militante do Movimento, além disto, está iniciando a carreira de professora, e é recém-concursada pela Prefeitura de Igarapé do Meio. A situação de morar longe e de trabalhar a noite faz com que esta professora, assim como tantos outros que trabalham neste lugar, enfrente os perigos de uma estrada mal sinalizada e esburacada, para ir e voltar cotidianamente do trabalho para casa.

A professora Ester é formada em Letras pela UEMA, é professora da segunda série do ensino fundamental. Há 15 anos trabalha no Assentamento e não possui outro emprego além deste. O fato de ser concursada propicia a esta professora, assim como para as demais uma segurança e maior tranquilidade em relação a sua permanência na escola.

O fato de termos concentrado nossas atenções nestes grupos de professoras/es, não significa que nós não tenhamos feito observações em outras salas de aulas. Percorremos um longo caminho até chegarmos a estes atores/autores sociais, uma vez que conversamos com várias/os professoras/es, apresentamos a pesquisa, assistimos às aulas e, quando já estávamos considerando alguns deles como sujeitos partícipes deste trabalho, éramos surpreendidos com a sua remoção para as escolas da Sede do Município. Isto acontecia devido a vários problemas, um deles refere-se às indefinições, às “turbulências” e inconstâncias que marcaram o início deste ano letivo em Igarapé do Meio e, conseqüentemente, nas escolas

⁴⁴O termo “parcialmente” militante foi adotado pela professora Calu para explicar a sua participação no MST, pois segundo ela o fato de não poder participar diretamente de viagens e formações políticas oferecidas pelo Movimento a impede de ser considerada uma militante em tempo integral.

ligadas à sua administração. Consideramos, contudo, enriquecedoras para a pesquisa, todas as conversas, as entrevistas, os questionários, as observações das aulas, dos diversos trabalhos, enfim, de todas as ações desenvolvidas nestas escolas. Pois, isto possibilitou uma visão mais ampla de todo o processo de ensino, especialmente do trabalho dos professores da Vila Diamante.

A aceitação e a disponibilidade das/os professoras/es para participarem da pesquisa também foram consideradas como critério para a seleção dos atores sociais. A materialização maior deste fato manifestou-se na assinatura do Termo de Consentimento como forma de estabelecer compromisso entre pesquisador e pesquisada/o. Este termo estabeleceu a entrega da pesquisa para o assentamento, assim como a explicação dos métodos adotados, instrumentos de “coletas de dados” e a confidencialidade das informações obtidas no campo.

A apresentação da pesquisa, bem como de seus objetivos, foi feita às/aos professoras/es, explicitando suas intencionalidades e critérios. O primeiro contato, deste modo, com este Assentamento e com suas escolas ocorreu em 2005, momento em que participamos de cursos de formação continuada de professoras/es no CCPJ. Esta primeira aproximação deu-se a partir de observações indiretas e informais das salas de aulas, sem um maior envolvimento com as ações realizadas nesta instituição. Para a realização da pesquisa, apesar dos momentos tensos e das preocupações, podemos dizer que encontramos receptividade e disponibilidade por parte daqueles que atuam nas escolas, o que favoreceu o trabalho de campo.

A seguir, faremos uma análise da etnometodologia enquanto abordagem teórico-metodológica que deu suporte para a pesquisa, buscando compreender seus princípios e conceitos-chave. Em seguida empreenderemos uma reflexão sobre o estudo de caso, dentro da perspectiva da etnometodologia, e dos “instrumentos de produção dos dados”, tais como, questionários, entrevistas e observação participante.

2.3 A etnometodologia

“O ator social não é um idiota cultural”.

As palavras de Garfinkel (1984) citado por Coulon (1995a, p. 10) são inspiradoras, por expressar a necessidade de se valorizar o sujeito social, o conhecimento do senso comum, buscando levar em consideração o mundo empírico, o local, a cultura e o modo de vida dos povos; aspectos, que devem ser valorizados pela pesquisa social. Historicamente, o ator social teve sua voz silenciada diante de posturas teóricas redentoras e de trabalhos empíricos que buscavam confirmar a eficácia, ou mesmo, veracidade de uma teoria. Neste sentido, a opção pela abordagem teórica etnometodológica deve-se ao fato de acreditarmos que este caminho metodológico proporciona à pesquisa, segurança e autoridade de causa para discutirmos a partir da observação participante e das entrevistas semi-estruturadas, as questões observadas no campo de pesquisa.

Nos anos 1960 a etnometodologia surgiu como uma corrente sociológica americana, que se desenvolveu inicialmente nas universidades da Califórnia. A partir da obra de Harold Garfinkel intitulada *Studies in Ethnomethodology*, escrita há mais de vinte e cinco anos, amplia-se as discussões acerca da etnometodologia. Por propor uma ruptura com os pressupostos da sociologia tradicional, a etnometodologia destaca-se como uma corrente teórica e epistemológica inovadora. Para Coulon (1995a), a partir do momento que a etnometodologia passa a fazer parte da nossa cultura de pesquisa, gera uma mudança na tradição sociológica, pois, começa-se a enfatizar mais a explicação, a abordagem qualitativa do social, em detrimento da quantitativa, vinculada às pesquisas sociológicas tradicionais.

Partindo, então, do pressuposto de Schutz (1973), de que todas as pessoas são “sociólogos em estado prático”, acredita-se na possibilidade destes sujeitos descreverem a realidade social por meio da linguagem comum, descrevendo-a e constituindo-a. Este é um dos aspectos que faz a etnometodologia opor-se ao pensamento durkheimiano, que busca romper com o conhecimento do senso comum, bem como, perceber este campo do conhecimento como uma “coisa”, que requer rigor e caráter objetivo, tal qual, o das ciências naturais. A justificativa por trás desta postura epistemológica de Durkheim deve-se, sobretudo, à necessidade da afirmação da cientificidade das ciências sociais, consideradas na época, ciências “imaturas”, conforme nos lembra Veiga-Neto (2002).

Ao considerarmos este movimento de valorização de novos métodos de pesquisa e do interesse por temas sociais, até então, considerados periféricos, preconizados pela etnopesquisa⁴⁵, torna-se fundamental falar sobre a “Escola de Chicago”, enquanto movimento caracterizado por trabalhos de cunho sociológico desenvolvidos entre 1915 e 1949 na Universidade desta cidade americana. Segundo Coulon (1995b), a Sociologia de Chicago caracteriza-se, sobretudo, pela ênfase dada à pesquisa empírica, que tem como uma de suas principais características a produção de conhecimentos úteis para resolver problemas sociais. A Escola de Chicago, portanto, preocupa-se com a sociologia dos micro-problemas sociais, pois trouxe para o debate os principais problemas enfrentados pela cidade, dentre eles, o problema da imigração, além das questões concernentes à criminalidade, violência, delinquência, prostituição, entre outras.

Sobre as contribuições desta Escola, podemos citar o pioneirismo no uso de novos métodos utilizados nos processos de investigação, a saber: valorização de documentos pessoais como recursos científicos de pesquisa; utilização de várias fontes documentais; sistematização do trabalho de campo, entre outros aspectos que contribuíram para orientação do que atualmente chamamos de sociologia qualitativa. Para Macedo (2000a, p. 104), é bastante evidente a influência da chamada Escola de Chicago para o trabalho dos pesquisadores que se utilizam da etnopesquisa:

É notória a influência da chamada Escola Sociológica de Chicago na prática de investigação dos etnopesquisadores. Voltada basicamente para as pesquisas empíricas, a Escola de Chicago é herdeira do pragmatismo enquanto filosofia social da democracia, onde, em termos educacionais, o filósofo Dewey é um dos seus maiores expoentes, e do interacionismo simbólico de Mead. No bojo desses princípios, a sociologia de Chicago vai elaborar uma série de conceitos e técnicas de campo fundamentais para legitimação do seu itinerário, como o de definição de situação, marginalidade, desorganização social, atitude e aculturação. No que tange aos recursos de pesquisas, pode-se destacar a observação *in situ*, às vezes com participação (pesquisa participante), história de vida, análise de documentos oficiais e pessoais, narrativas e entrevistas. Com Thomas e Znaniecki, Park e Burges, a tradição de Chicago prepara seu terreno e vêm fecundar sua plural identidade na diversidade das formas de abordar seus temas/problemas preferidos. Advindos às vezes de uma prática jornalística, os estudos pontualísticos eram naturalmente flexíveis e intensamente diversificados na sua forma de apreensão do objeto de pesquisa. A densidade de descrição, o detalhismo, a proximidade do campo, faziam emergir um bojo extremamente rico em minúcias, dando-lhe um sentido de plenitude e vida, ausentes nas construções que foram forjadas nas elucubrações saídas dos estudos estatísticos.

⁴⁵Segundo Macedo (2007, p. 33) “Etnopesquisa está discutindo a concepção de pesquisa. É uma coisa muito mais ampla, muito mais subsunor”, pois, a mesma refere-se a abordagem de pesquisa mais geral, que envolve um conjunto de métodos que valorizam os sujeitos sociais e suas formas de vida.

É nesta perspectiva que a etnometodologia inicia-se a partir dos trabalhos realizados por Garfinkel, que se doutorou em Havard no ano de 1946, sendo orientado por Parsons. Segundo Coulon (1995a), neste momento Garfinkel “[...] se inicia na fenomenologia, lê Husserl, Gurwitsch, Schutz e Merleau-Ponty, que sobre ele vão exercer enorme influência.” (p. 19). Deste modo, no prefácio do livro “Studies”, Garfinkel fala sobre a inversão de perspectivas que suas pesquisas o levaram, pois, ao contrário do que pensava Durkheim, ao defender a objetividade dos fatos sociais como princípio fundamental da sociologia, devemos considerar os fatos sociais como “coisas”, evidentes pelos seus efeitos e consequências. O fato social, neste sentido, resulta do movimento contínuo dos homens em suas atividades práticas, que por meio de seus conhecimentos, comportamentos, enfim, por meio de uma metodologia leiga, constroem formas de perceber, refletir e atuar no mundo.

Em “Studies in ethnomethodology”, Garfinkel propõe um estudo das atividades práticas, “[...] das circunstâncias práticas e do raciocínio sociológico prático como temas de estudo empírico, atribuindo às atividades, as mais banais da vida cotidiana, a atenção habitualmente dada aos acontecimentos extraordinários” (MACEDO, 2000b, p. 112). Estes fenômenos sociais são resultantes do cotidiano da vida diária, neste sentido, como nos coloca o referido autor (2000b, p. 12):

O próprio Garfinkel nos relata que o termo etnometodologia foi empregado para referir-se à investigação das propriedades racionais das expressões indexais e de outras ações práticas, enquanto realizações contingentes e contínuas das práticas organizadas e engenhosas da vida de todos os dias. A partir destas observações, vê-se aparecer uma série de termos, que junto a outros mais, vão constituir o *corpus* teórico da etnometodologia e que se transformarão em idéias-força desta forma de ver o social se fazendo. Vão representar o encorpamento do projeto de Garfinkel e os elementos de densidade da sua argumentação.

Ao investigar princípios teóricos que deram origem à pesquisa etnometodológica, Astigarraga (2005), encontra em Rousseau, de modo mais preciso, em sua obra “O Discurso sobre a desigualdade entre os homens”, reflexões acerca de princípios norteadores das ciências humanas, ou seja, sobre as relações que se desenvolvem na interação do eu e do outro, nas diferentes sociedades, na cultura e na natureza, entre outros aspectos, de modo a considerar a diversidade e as diferenças que possam existir entre grupos sociais distintos.

Essa base teórica é caracterizada pela tentativa de conhecer outros povos e outras culturas, fato que auxiliaria o processo de colonização e “exploração” de novos territórios. O estudo da geografia, história e línguas de outros povos revela, pois, a necessidade útil de conhecer o outro, a partir de uma cultura e organização social considerada “civilizada” e

socialmente mais avançada. As palavras de Rousseau ([s.d]) diferem desta perspectiva, indicam a necessidade de analisarmos o outro, não apenas através do que somos, de uma cultura ou pensamento dito “correto”, mas sim considerando a diversidade, conforme explicita Rousseau, ([s.d.], p. 97-98).

Entre os homens que conhecemos, ou por nós mesmos, ou pelos historiadores, ou pelos viajantes, uns são negros, outros brancos, outros vermelhos; uns tem cabelos longos, outros têm uma espécie de lã frisada; uns são quase completamente peludos, outros nem mesmo têm barba. Houve e talvez há ainda nações de homens de alturas gigantescas e, deixado de lado a fábula dos pigmeus, que bem pode não passar de exagero, sabe-se que os lapões, e, sobretudo, os habitantes da Groenlândia, estão muito abaixo da altura média do homem. [...]. Pretende-se mesmo que há povos inteiros com caudas, como os quadrúpedes. E, sem acreditar cegamente nas narrativas de Heródoto e de Ctésias, pode-se pelo menos deduzir a opinião muito verossímil de que, se se pudesse ter feito boas observações nesses tempos antigos em que os diversos povos seguiram maneiras de viver mais diferentes entre si do que hoje, poder-se-ia ter observado também, no rosto e na compleição do corpo, variedades muito mais impressionantes. Todos esses fatos, de que é fácil fornecer provas incontestáveis, só podem surpreender os que estão acostumados a olhar somente os objetos que os rodeiam, ignorando os poderosos efeitos da diversidade de climas, do ar, dos alimentos, da maneira de viver, dos hábitos em geral.

As observações feitas por Rousseau propõem de modo preciso a discussão sobre a valorização dos aspectos não habituais, elementos não-institucionalizados que nem sempre são tratados com importância pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras. Considerar tais aspectos, além de envolver-se *in situ*, via observação participante, permite ao pesquisador compreender as construções da cultura e dos conhecimentos produzidos pelo grupo social estudado. A etnometodologia, enquanto abordagem teórica permite, então, compreender, para além de preconceitos e estereótipos culturais, como os atores sociais, vivem, pensam, trabalham e constroem a realidade a partir dos seus conhecimentos práticos sobre o mundo.

2.3.1 O estudo de caso

Dar voz aos sujeitos sociais, ou parar para ouvi-las, no sentido de compreender os métodos desenvolvidos pelos atores sociais para interpretar e atuarem sobre o mundo constitui um dos focos da etnometodologia. Neste caso específico, buscamos por meio desta abordagem de pesquisa, investigar as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica das professoras e dos professores do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão. A necessidade de investigarmos e compreendermos esta prática nos fez optar por esta configuração de estudo, ou seja, um estudo de caso de caráter etnometodológico. Os estudos de caso, segundo André (2005, p. 13),

[...] vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com variações quanto aos métodos e finalidades. A origem dos estudos de casos na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos.

No campo educacional, é somente em 1960 e 1970 que se passa a dar maior ênfase a este tipo de pesquisa. Inicialmente, com um sentido estrito, para André (2005), faziam-se estudos descritivos e às vezes de forma pré-experimental, com o intuito de realizar um levantamento prévio, uma forma de “[...] levantar informações ou hipóteses para futuros estudos [...]” (p.14). Neste sentido, de acordo com Stake citado por André (2005), podemos inferir que o estudo de caso não é um método específico de estudo, e sim, um tipo de pesquisa que possui formas particulares de conhecimento, ou seja, o que se torna importante com este estudo são as aprendizagens construídas a partir do caso. Trata-se, neste sentido, de aprendizagens mais concretas, contextualizadas, voltadas para a interpretação do leitor, e que os envolve no processo de generalização e compreensão do caso estudado.

“Compreender uma instância singular, especial” é uma das preocupações do estudo de caso, de acordo com Macedo (2000, p. 150). Para este autor, torna-se essencial compreender o caso estudado de forma relacional, compreendendo-o como constituinte de uma realidade, adquirindo, assim, uma totalidade social. Para Duarte (2008, p. 02),

[...] o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas (o que implica especial cuidado com os elementos objetivos a propor aos leitores). Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo.

A coleta dos “dados”, portanto, envolve várias técnicas usadas nos estudos de caráter sociológico e antropológico, tais como: análise de documentos, entrevistas, gravações, caderno de campo, observação, entre outras. André (2005, p.16), entretanto, adverte que “[...] não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”. Nas páginas seguintes, portanto, discutiremos os dispositivos utilizados para a produção dos dados desta pesquisa, bem como os critérios de sua escolha e de operacionalização. Esperamos, deste modo, que a particularidade (especificidade da pesquisa), a descrição (descrição da situação investigada), a heurística (compreensão do fenômeno estudado) e a indução (partir de um caso mais específico para tentar compreender uma realidade mais geral), enquanto características do estudo de caso de caráter qualitativo, sejam percebidas.

2.3.2 Dispositivos de pesquisa

A pesquisa de abordagem etnometodológica, utiliza-se de instrumentos de coleta de dados da etnografia, como salienta Coulon (1995a, p. 85): “[...] na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se vêem obrigados a utilizar instrumentos de pesquisa. Tomam esses instrumentos emprestados da etnografia”.

A partir disto é conveniente afirmarmos que esta pesquisa utilizou os seguintes dispositivos: a observação participante, o questionário e a entrevista semi-estruturada. Adotamos cada um desses recursos por acreditarmos em sua respectiva importância para o estudo e as análises realizadas neste trabalho. Apresentaremos a seguir cada um desses recursos e como se deu o processo de sua adoção e construção.

2.3.2.1 A observação participante

Esta etapa da pesquisa foi marcada por muitas dúvidas e preocupações devido a vários motivos. O primeiro deles diz respeito à disponibilidade de tempo do pesquisador para realizar esta observação, como nos lembra Beaud e Weber (2007). Inseridos nesta problemática tivemos dúvida quanto ao tempo mínimo de estadia no campo de pesquisa, pois, entre o que ouvíamos e as leituras realizadas encontramos muitas disparidades, equívocos e confusões. Sobre isso, preferimos adotar o que diz Macedo (2006), Ludke e André (1986), e outros renomados estudiosos da área: não há um tempo determinado para a permanência no campo de pesquisa, pois estas observações podem variar muito, dependendo da pesquisa e das questões por ela suscitadas.

Ludke e André (1986, p. 29) vão mais adiante ao dizer que “[...] contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, nos quais o investigador permanece no mínimo seis meses e freqüentemente vários anos convivendo com um grupo, os estudos da área de educação adotam um tempo muito mais curto”. As autoras chamam ainda atenção para o fato de que um período muito curto de observação pode nos levar a análises aligeiradas, mas um período muito longo de permanência no campo não é a garantia de uma “pesquisa de qualidade” e, também, não garante sua validade.

Uma vez esclarecidas essas questões, passamos para a etapa da negociação da entrada no campo e início das observações, momento igualmente marcado por medos e

tensões, principalmente no que diz respeito à aceitação do grupo focado. Inicialmente, realizamos uma conversa com pessoas responsáveis pelo Setor de Educação do MST no Maranhão, sobre os propósitos da pesquisa e, em seguida, nos dirigimos ao Assentamento e às escolas com o propósito de discutirmos a possibilidade de realização do estudo. A preocupação das professoras da escola foi evidenciada da seguinte forma:

Nós não queríamos mais aceitar pesquisadores aqui. Porque eles vêm, nos observam, colhem seus materiais e nunca mais voltam pra devolver nada e nem contribuir com agente, com o nosso trabalho. Nós já recebemos muitas pessoas aqui, então, agente disse, que nunca mais aceitaria ninguém. Mas, contigo tá sendo diferente, porque esse trabalho é importante pra escola e porque tu veio de mansinho e conquistou agente. (Professora Calu)

A fala da professora Calu, depois de quase um mês do início da pesquisa, confirma a idéia de que os pesquisadores e seus campos de pesquisa nem sempre conseguem estabelecer uma relação de cumplicidade. O comportamento questionável de muitos pesquisadores - que não democratizam as pesquisas e que tratam algo público como um bem privado - tem inibido a participação de alguns sujeitos, sejam eles pertencentes a Movimentos Sociais, ou não.

Acreditamos que outro diferencial deste estudo, seja o fato de nós não estarmos ligados ao MST, fato que apesar das dificuldades iniciais de inserção no campo traz aspectos relevantes, uma vez que podemos observar as atuações com certa independência, mas, ao mesmo tempo, buscando “[...] um contato pessoal estreito com o fenômeno pesquisado [...]”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em 2008, deste modo, iniciamos o acompanhamento das seguintes atividades: cursos de formação realizados pelo MST em Vargem Grande; visitas à Secretaria do Movimento em São Luís; Marchas pela Democracia no Maranhão e participação no Fórum Social Mundial no Estado do Pará em fevereiro de 2009. Todas essas atividades, que contaram com participação significativa do MST, foram acompanhadas com o propósito de apreender as ações políticas desenvolvidas pelo Movimento, e, especificamente, a luta deste Movimento Social por educação.

A entrada no Assentamento trouxe como preocupação as seguintes questões: onde ficar? E, para onde ir? Apesar desse lugar possuir o CCPJ para receber pessoas de outros locais, não foi possível para nós nos hospedarmos ali, pois, os próprios moradores aconselharam que era melhor ficarmos na casa de Dona Sandra, pessoa acostumada em

hospedar os visitantes da comunidade, pois neste Centro também moram espíritos⁴⁶ que teimam em surpreender tanto os visitantes como os moradores antigos.

Conselho seguido; iniciamos, então, as primeiras observações nas escolas, primeiramente, fora das salas de aula, nos espaços de convívio coletivo, de planejamento das aulas e elaboração do plano de ação da escola. Depois de alguns dias, e com a autorização dos professores, iniciamos as “observações das aulas”⁴⁷, com o propósito de percebermos a prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento levando em consideração a ação política realizada pelo MST.

Apoiamo-nos em Beltrame (2000) e chamamos as observações realizadas na sala de aula de “cenas da sala de aula”, uma vez que o inconveniente ocasionado pela demora no início do ano letivo e pela indefinição do quadro de professores ocasionou dificuldades para o “acompanhamento” mais detalhado das/os professoras/es que não moram no Assentamento. Este fato, entretanto, trouxe outros aspectos relevantes para este trabalho, uma vez que diante das dificuldades pudemos perceber a posição política da escola, do MST e das/os professoras/es que trabalham no Assentamento diante destes problemas, ou seja, trabalhamos com a realidade encontrada, sem maquiarmos e sem idealizarmos o modo como aconteceram as ações.

Estas observações mais intensas estenderam-se por um período de três meses, durante esse tempo, acompanhamos manhã, tarde e noite as atividades realizadas na escola, o trabalho e a vida⁴⁸ das/os professoras/es, as reuniões de planejamento, as festas, as datas comemorativas; as ações realizadas pelo Município de Igarapé do Meio; os grupos de oração; o entretenimento propiciado pela juventude; enfim, o cotidiano do Assentamento. Muitos dos momentos da observação das aulas e dos trabalhos da escola foram filmados e fotografados com a autorização dos participantes do estudo, fato que os interessou devido a necessidade de organização dos “registros” das atividades realizadas na escola, e também, por oportunizar a reflexão de suas práticas.

⁴⁶Conversas sobre espíritos, fantasmas e mortos são recorrentes em quase todos os espaços da Vila, pois, as histórias contadas permeada por um clima de suspense e escuridão constituem-se formas de reunir a família e os vizinhos, principalmente nos dias em que falta a luz elétrica, retomando, portanto, todo o imaginário místico e cultural que envolve a vida no campo. As histórias mais recorrentes são de visagens, fantasmas de mulheres loiras, trabalhadores rurais, animais enfeitados, as visões dos pescadores, entre outras.

⁴⁷Essas observações foram difíceis, sobretudo, no início. O constrangimento em “observar” as salas de aulas e fazer anotações é apontado por Moraes (2009) e Beltrame (2000) como uma das principais dificuldades desta etapa da pesquisa.

⁴⁸Acompanhamos mais diretamente a vida dos professores que moram na Vila Diamante, pois, participávamos de atividades realizadas em lugares comuns, na maioria das vezes.

Essas filmagens não ocorreram desde o início das observações, pois, precisamos de um tempo de não-estranhamento (se é que isso é possível) por parte de professores e estudantes, conforme afirma Macedo (2000). Algumas professoras diziam “tu não vai filmar? “Os alunos já tão acostumados a receber pesquisadores aqui”. Esta fala trouxe à tona uma série de questionamentos, tais como: Qual é a real contribuição das pesquisas realizadas sobre este Assentamento para a população deste lugar? O que pensam os professores e estudantes ao se tornarem sujeitos de um estudo? Onde estão esses trabalhos? E, continuamos a nos fazer outros questionamentos, que nos levaram a refletir sobre os trabalhos de pesquisa e suas contribuições.

As anotações no diário de campo dos aspectos observados foram, também, importantes para a configuração deste trabalho. No decorrer da pesquisa as observações em sala de aula foram ocorrendo naturalmente, sem muito estranhamento e com a aceitação dos participantes do estudo, apesar das preocupações por parte das/os professoras/es e das diretoras com os registros feitos, bem como com as análises e comentários que poderiam vir a ser realizados. Diante disto, podemos afirmar que o momento da realização das observações trouxe muitas aprendizagens e acontecimentos enriquecedores.

As preocupações com o que dizer, o que fazer, como ajudar e como se envolver nas atividades foi algo com o qual também nos deparamos, uma vez que o contato com a realidade da escola nos fez perceber que devido a quantidade de demandas e necessidades ela precisa ser auxiliada. Buscamos inicialmente uma postura de envolvimento parcial nas atividades da escola, evitando interferir nas ações naturais dos sujeitos participantes da pesquisa, entretanto, fomos requisitados o tempo todo para nos envolvermos nas atividades pensadas e realizadas pela escola.

Percebemos, deste modo, uma grande expectativa por parte de algumas/ns professoras/es, principalmente por quererem ser “ajudadas/os” em seus trabalhos, e nas atividades pensadas pela escola, pois, nossa posição de pesquisadora, nossa escolaridade causaram inquietações e expectativas neste sentido. Em alguns momentos essas expectativas vieram à tona, mas devido nossos esclarecimentos e nossas conversas buscamos uma relação equilibrada e clara em relação a estas questões⁴⁹.

⁴⁹Sobre isto, explicamos a cada participante da pesquisa o nosso papel neste lugar, bem como nossa participação nas atividades realizadas no Assentamento e na escola. Nossa participação nas atividades locais causou curiosidade por parte das professoras e dos outros assentados, em querer compreender o que buscávamos, de fato, ou mesmo por acreditarem que o limite de nossas observações fosse apenas à sala de aula, percebido por muitos deles, como principal espaço do ensinar e do aprender. Em relação às ajudas aos professores, inicialmente pretendíamos um envolvimento maior, entretanto, percebemos as dificuldades para isto e, decidimos, apenas observar, perceber a realização das ações realizadas pela escola, a partir de uma relação mais

Fazer observações e marcar, agendar, realizar entrevistas e questionários exigiu muitos esforços dado os trâmites envolvidos nesse processo, conforme veremos nas páginas seguintes.

2.3.2.2 O questionário

O questionário nesta pesquisa teve como intenção maior, levantar informações quanto ao perfil dos colaboradores deste estudo. A aplicação do questionário foi realizada de forma extensiva e detalhada, uma vez que com a autorização dos entrevistados filmamos os depoimentos, com o intuito de estabelecermos uma conversa inicial com os atores sociais, antes de fazermos as entrevistas, bem como observarmos além das falas as expressões, os gestos e a linguagem verbal e não-verbal explicitada nas demonstrações dos risos, das reações de cada sujeito. Este instrumento foi muito importante para a pesquisa, devido às informações apreendidas, entretanto, trouxe alguns inconvenientes, dentre eles, a falta de disponibilidade das/os participantes para responder ao questionário de uma forma mais detalhada. Na opinião de Macedo (2000, p. 169),

Historicamente, o questionário é um recurso de pesquisa vinculada às pesquisas quantitativas com claro interesse nomotético, isto é, a partir de um tratamento estatístico das respostas obtidas numa amostra, generalizar suas conclusões. Por outro lado, na medida em que se elaboram questões abertas no questionário e tem-se o cuidado para que estas questões surjam indexalizadas ao contexto do estudo, o questionário pode ser útil às etnopsiquis [..]. Em outros momentos, a aplicação de um questionário se dá porque o pesquisador está interessado em alguns dados pessoais dos sujeitos que participam da pesquisa, como nome, data de nascimento, local de moradia, profissão etc.

Todos os questionários foram respondidos, embora alguns dos participantes tenham se estendido consideravelmente em algumas respostas, fato que foi “corrigido” nos questionários seguintes aplicados aos outros sujeitos, momento em que tentamos ser mais precisos e diretos na condução deste recurso. Nos critérios adotados para a elaboração deste questionário privilegiamos questões, tais como: idade, tempo de serviço no magistério, formação, instituição formadora, estado civil, local de moradia, participação no Movimento, dentre outras questões.

Esses critérios serviram para caracterizarmos, bem como decidirmos sobre quais professoras/es participariam do estudo em questão, além de contribuir com o processo de

“distanciada”. Acordamos, deste modo, a apresentação e a discussão da pesquisa com todos os assentados.

delineamento das histórias de vida das/os professoras/es participantes da pesquisa. Discutiremos, em seguida, as questões envolvidas no processo de aplicação e produção das entrevistas semi-estruturadas.

2.3.2.3 Entrevista semi-estruturada

As entrevistas, assim como, os questionários foram realizados com os oito partícipes “diretos” da pesquisa e também com os 13 sujeitos envolvidos com a realidade da escola do Assentamento Diamante Negro Jutaih, dentre eles, professoras/es, operacionais, vigia, pedagogas/os, estudantes, e membros da comunidade. Este recurso proporcionou muitas contribuições para a pesquisa, uma vez que, segundo Beaud e Weber (2007), Ludke e André (1986), a entrevista juntamente com a observação constituíram-se recursos importantes para a coleta dos “dados”. A interação gerada pela entrevista, bem como as relações de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, proporcionou às/aos entrevistadas/os expressarem-se sobre as mais diversas questões referentes a este estudo. Macedo (2000, p. 102-104) explicita que:

A entrevista é outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes. Pode, assim, estruturar-se no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes. [...] De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultado de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas.

Com este recurso entrevistamos 10 professores, 02 diretoras, 04 estudantes, 03 operacionais, 01 vigia, 01 Dirigente Nacional do MST, 01 militante do Setor de Educação e 01 pedagoga; totalizando 21 sujeitos entrevistados. Debruçamo-nos, entretanto, na análise mais direta dos discursos e da prática pedagógica de 08 professores, doravante chamados de sujeitos partícipes da pesquisa, no intuito de perceber seus trabalhos a partir das ações políticas desenvolvidas pelo MST na Vila Diamante. Os sujeitos foram entrevistados individualmente, momento em que explicamos os procedimentos, objetivos do estudo, o termo de aceitação da pesquisa, bem como a confidencialidade das falas, os usos e as finalidades das informações obtidas durante a realização do estudo.

Os locais⁵⁰ das entrevistas foram variados, dependendo da disponibilidade dos participantes, e, um fato curioso é que quase todas as entrevistas foram acompanhadas por uma trilha musical, devido o estado constante de festividade no Assentamento. Pedimos a autorização dos colaboradores para a filmagem das entrevistas, ou, apenas a gravação das falas. Conversamos sobre a utilização restrita das imagens, apenas para o desenvolvimento do estudo, fato que possibilitou mais desinibição para expor suas opiniões e impressões acerca da realidade questionada.

As/os assentadas/os da Vila Diamante são receptivas/os, generosas/os e hospitaleiras/os. Pudemos, diante disto, estabelecer uma relação mais próxima nas conversas com elas e eles, sobre suas impressões da escola, a vida naquele lugar, entre outros aspectos. Não obstante, ainda assim, percebemos o cuidado deles em “falar demais”, a preocupação com o que foi dito sobre a escola, e o trabalho das/os professoras/es, fato evidenciado em expressões de desconfianças, sobretudo. Na escola, não foi diferente, algumas/ns professoras/es e diretoras/es solicitaram acesso às entrevistas dos outros professores e dos funcionários da escola, revelando medo e preocupação com as informações ditas. Diante disto, explicamos a confidencialidade das entrevistas e do sigilo das informações⁵¹.

Outro momento importante foi o longo e imprescindível processo da transcrição das falas das/os interlocutoras/es entrevistadas/os, que ao se expressarem de forma “livre” sobre os mais diversos aspectos questionados, muitas vezes conduziam-se extensivamente. Nesse processo de transcrição, buscamos ser fiéis e mais próximos possíveis das falas originais dos partícipes deste estudo, fato que de acordo com Moraes (2009, p. 42) permite mais aproximações “[...] à realidade observada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelos sujeitos [...]”, neste caso, sobre os aspectos que estamos investigando.

A maioria dos entrevistados permitiu a filmagem total de suas entrevistas, deste modo, analisamos, também, no processo de transcrição os gestos, as expressões, tristezas e alegrias no momento de suas falas. Esse recurso de pesquisa contribuiu para percebermos e

⁵⁰Os sujeitos da pesquisa moradores do Assentamento nos receberam em suas casas para a realização das entrevistas. A maior dificuldade encontrada nesta etapa do trabalho foi a falta de tempo dos professores e em se tratando dos sujeitos não-moradores do Assentamento, tivemos dificuldades quanto ao local de realização da entrevista, pois, mesmo apresentando a nossa disponibilidade em nos dirigirmos até suas residências, não recebemos permissão para isto. Todos eles foram entrevistados na escola da Vila Diamante, alguns após suas aulas e, outros, durante o horário da mesma, momento em que os estudantes respondiam alguma atividade.

⁵¹Realizar entrevistas é uma ação árdua, que exige calma, tempo, dedicação e maneiras de como fazê-las, uma vez que envolve confiança e entendimento sobre que tipo de relações une pesquisador e pesquisado. Na concepção de Brandão (1984), não há igualdade nestas relações, pois, tanto pesquisador como os sujeitos pesquisados possuem interesses e posições diferenciados, subsidiadas muitas vezes por uma relação de troca, que envolve relações de poder e saber.

entrarmos em contato com as opiniões das pessoas sobre a escola, os trabalhos realizados, a participação da comunidade, a atuação política do MST, e muitas outras questões.

Discutiremos, em seguida, os processos envolvidos na análise dos dados, levando em consideração os princípios e apontamentos teórico-metodológicos da pesquisa de caráter etnometodológico.

2.3 Análise dos “dados”

Em conformidade com Ludke e André (1986), a análise dos dados deve ser realizada durante todo o período da pesquisa e não, simplesmente, após o trabalho de campo, apesar de Moraes (2009, p. 42) considerar a necessidade de “[...] organizar-se de maneira mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados [...]”. Esta etapa da pesquisa apoiou-se na proposta da análise do conteúdo, uma vez que esta proposta constitui-se, segundo Vala (1999, p. 104), “[...] uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimento lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”. Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 107-108) afirmam que:

Na prática análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese [...]. A análise de conteúdo não revela princípios imutavelmente fixados. Que bastaria aplicar concretamente, com maior ou menor facilidade, ao material recolhido num qualquer inquérito. A análise de conteúdo é tributária do *corpus* [...]. Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Na concepção de Bardin (1979, p. 42) a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...] destas mensagens”. Postas estas considerações, compreendemos a complexidade da natureza da análise de conteúdo, neste sentido, buscamos aproximações com seus princípios e fundamentos. Para além de uma análise restrita à aparente disposição dos textos e das falas, a análise de conteúdo demanda atenção às metáforas, reticências, figuras de linguagens, entre outros indicativos que possam auxiliar na compreensão daquilo que foi dito.

A análise dos “dados” obtidos feita por etapas, inicia-se com a classificação e organização de todo o material “coletado”, posteriormente realizamos a transcrição das

entrevistas e dos questionários, cuidadosamente, tendo como foco a preservação das falas originais dos sujeitos, respeitando, portanto, seus enunciados e seus modos de expressão. Segundo Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 108), “[...] é preferível, pois, transcrever o texto oral – tal qual: não se deve, em caso algum, modificá-lo, nem mudar-lhe o estilo, mas simplesmente decifrá-lo”. Para esses autores, é importante que o próprio autor que vivenciou e participou da entrevista transcreva as falas por ele ‘recolhidas’”.

Em seguida, passamos para a leitura das falas, buscando analisá-las para além da realidade aparente, construímos, portanto, os eixos temáticos contemplando as discussões apresentadas e indicadas a partir dos relatos dos sujeitos. E, finalmente, construímos a partir das questões elencadas nestes relatos, uma análise interpretativa, subsidiada pelos objetivos da pesquisa e com o apoio do referencial teórico adotado. A pesquisa foi organizada tendo como foco a organização de quatro eixos temáticos, formados por indicadores, conforme demonstra o QUADRO 2:

QUADRO 2
Os eixos da pesquisa

<p>As professoras da Vila Diamante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As (os) professoras (es) da Vila Diamante: um pouco de suas vidas e de suas trajetórias • Percepções sobre a vida no campo • Sobre a escola do campo
<p>Participação no MST e trabalho docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensam as (os) professoras (es) sobre o MST? • A proposta formal de educação do MST na visão dos docentes • A militância e a prática docente • Ser professora (or) da Vila Diamante • Como são percebidas (os) pela comunidade
<p>As (os) professores (as) e suas práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Político Pedagógico • O plano de ação • As reuniões • O planejamento escolar • As "cenas da sala de aula" • As festas no espaço escolar
<p>A escola: o papel político</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que se espera da escola do Assentamento? • Os discursos oficiais: o que é dito e o que é feito pela escola? • As lutas e as resistências: em busca de uma unidade coletiva

Diante disto, apresentamos, primeiramente, quem são as professoras da Vila Diamante; suas trajetórias de formação, como percebem a vida e a escola do campo – aspectos presentes no primeiro eixo de análise da pesquisa. Em um segundo momento, discutimos as imagens que essas professoras possuem do MST; a participação neste Movimento Social e quais são as suas interpretações da proposta pedagógica pensada pelo MST, elementos que constituem o segundo eixo. Posteriormente, enfocamos os discursos destes professores sobre seus trabalhos e como são percebidos pela comunidade. Para facilitar as discussões propostas pelos eixos, decidimos organizá-los em dois capítulos, sendo que no III capítulo abordamos as questões referentes ao eixo 1 – as/os professoras/es da Vila Diamante e o eixo 2 – participação no MST e trabalho docente. E no IV capítulo discorreremos sobre o eixo 3 – a prática pedagógica possível e o eixo 4 – a escola: o papel político.

Em face desta decisão, nos apoiamos nos princípios da etnometodologia, que conforme já foi evidenciado é uma corrente de pensamento que valoriza os atores sociais, suas interpretações da realidade, os métodos utilizados e construídos para significar e interpretar seu mundo. Para Coulon (1995), “[...] analisando as práticas ordinárias no aqui e agora sempre localizadas nas interações [...]”, a etnometodologia traz para as pesquisas em ciências humanas e sociais uma nova perspectiva, que se centra na possibilidade do pesquisador ver a realidade social a partir das interpretações, das percepções e reflexões dos atores sociais. Segundo França (2009, p. 07),

Sendo assim, consideramos, para além de uma teoria, a etnometodologia é uma perspectiva de elaboração de pesquisa, uma postura intelectual que leva em conta a visão dos atores de pesquisa, em qualquer que seja o objeto investigado, pois, o que se destaca é o sentido e significado que esses atores atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, a partir dos quais os atores constroem seu mundo social. É importante ressaltar que na literatura esse tipo de perspectiva de pesquisa tem uma aplicabilidade no campo da Educação.

É no sentido de ouvir os atores sociais, considerar e compreender suas percepções de mundo e das diferentes realidades e relações, as quais influenciam o delineamento do “real concreto”, que, neste estudo, utilizaremos como procedimento básico e primordial de análise das informações obtidas, as perspectivas da etnometodologia, por compreendermos que o delineamento desta pesquisa é subsidiado por uma postura teórica que valoriza os interlocutores deste estudo e busca apoio, sobretudo, em suas análises e opiniões acerca do ser professora/a em um Assentamento do MST, o papel da escola nessa comunidade, as ações do MST e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores.

Nas páginas seguintes estabelecemos discussões sobre o enfoque dado pelo MST à educação; a sua história de luta por escola; a formação de professores neste contexto; os contextos filosóficos e pedagógicos desta educação e, por fim, as pedagogias do Movimento, além de outras questões que estão por vir.



CAPÍTULO III: MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR

FIGURA 11: Estudantes da Educação Infantil
FONTE: Arquivo particular de Marilda da Conceição Martins

CAPÍTULO III

MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Então, a Vila Diamante, ela almejava tanto uma educação, sonhava com uma educação, a educação do campo, aquela educação escrita por Paulo Freire, da qual agente debatia, e os educadores quando participavam dos cursos de capacitações, o Movimento vinha, fazia suas assembléias. [...] Era prioridade no assentamento, era àquela vontade: ocupei a terra, ocupei a terra e, não é só ocupar a terra, só. Mas eu preciso de quê? Eu preciso de uma boa educação para meu filho, eu preciso, né, de uma infra-estrutura, tudo isso.

(Professora Ester)

A necessidade de uma educação que respeite a cultura e modos de vida dos camponeses, conforme demonstra a fala da professora Ester, é um desejo e muitas vezes um sonho daqueles que moram na zona rural. Demarco (2001) nos lembra que a má qualidade da educação no Brasil não diz respeito apenas às áreas rurais, mas também, aos espaços urbanos, entretanto, quando se trata do campo brasileiro percebemos que estes problemas se agravam ainda mais.

Muitos estudos⁵² demonstram que as condições difíceis e “precárias” da educação, neste espaço, ainda predominam sem ações significativas de mudanças. As condições parecem às mesmas em diferentes regiões camponesas do Brasil: baixos salários para os professores; escassez de materiais didáticos; escolas improvisadas ou com espaço físico limitado; ausência de merenda escolar; carência de oferta de Ensino Médio; falta de transportes escolares; presença de professores leigos e salas de aulas multisseriadas; além de muitas outras carências repetidas e divulgadas constantemente.

Essa problemática, que não impede pais e mães de buscarem a “melhor escola” para seus filhos, nos traz muitos questionamentos: se há tanto tempo conhecemos as

⁵²Estamos nos referindo aos trabalhos de Brandão (1983) – Casa de Escola; Calazans (1981), Educação Rural no Terceiro Mundo - Experiências e Novas Alternativas; Damasceno (1990) - Pedagogia do Engajamento: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Camponato; Demarco (2001) – Uma análise do Projeto Escola do Campo; Jesus (2008) - Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo Leite (2002) – Escola Rural: urbanização e políticas educacionais; Souza (2006) – Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.

dificuldades dos camponeses e a histórica falta de educação de qualidade nesse lugar, o que tem sido feito pelo poder público para resolver este problema?⁵³

Diante das escassas e questionáveis ações políticas governamentais direcionadas a esta população, podemos afirmar que, o campo brasileiro, constitui-se espaço de tímidas discussões⁵⁴ e estudos comprometidos⁵⁵ com paradigmas estranhos a ambiência campesina, tanto por parte dos pesquisadores e das pesquisadoras, quanto em relação aos governantes deste país. Neste sentido, a educação do campo foi vista, por muito tempo, como uma extensão da educação da cidade, desconsiderando que grande parte da população brasileira habita o espaço campesino, devendo, portanto, ser percebido como local tradicional de resistências, lutas sociais e construções de modos de vida diferentes, e nem por isso inferior, da vivência cidadina. Gonçalves Neto (2002, p. 10-11) questiona:

Necessita o Brasil de apenas um tipo de escola? Se, como diríamos aqui pelas Gerais “Minas são muitas”, quantos Brasis teremos por este imenso território? E com quantos modelos de escola devemos contar? Sabemos que não podemos nivelar Nordeste e Sudeste, litoral e interior e, muito menos, rural e urbano. Mas, o que sabemos sobre o campo, hoje, quando mais de 80% da população vive na cidade? [...] Desta situação de distanciamento, que gera desconhecimento, será difícil definir as linhas de ação que promovam o desenvolvimento deste setor, ou de outro qualquer da sociedade. O que dizer, então, do conhecimento da realidade educacional do campo? Quais são as aspirações dessa população? Quem são essas “estranhas” pessoas que conseguem viver ao largo de um shopping Center? De que tipo de escola necessitam? Como devem agir seus professores? Quais os conteúdos que precisam aprender? Enigmas próprios de um Brasil arcaico, que não se coadunam com as prescrições de uma sociedade moderna.

⁵³A situação social do Brasil precisa ser modificada em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à pobreza, analfabetismo e desemprego. Seja no campo ou na cidade estes problemas também são encontrados, entretanto, em cada espaço há uma configuração diferenciada.

⁵⁴Destacamos os seguintes trabalhos de teses e dissertações sobre o MST e a educação: Bagetti, V. Educação, Movimentos Sociais e Formação de professores: o projeto CUIA no contexto da reforma agrária brasileira, 2000; Carvalho, M. S. Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária, 2003; Casagrande, N. O processo de trabalho pedagógico do MST: contradições e superação no campo da cultura, 2001; Casagrande, N. A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da pedagogia da terra, 2007; Ferreira, M. J. L. Esperança e persistência: o significado da docência em um Assentamento do MST, 2006; Ghedini, C. M. A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais: um estudo da I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil, 2007; Lins, L. T. A formação política de educadoras e educadores do MST, 2006; Machado, I. F. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral, 2003; Oliveira, E. F. Colaboração educacional como princípio gerador de ações educativas críticas na formação de professores da educação básica do campo, 2001; Rodrigues, R. M. C. O projeto pedagógico do MST: a intenção e o gesto, 2003; Santos, F. M. dos. A formação contínua do educador Sem Terra em um assentamento: alcances, limites e perspectivas, 2006; Titton, M. A organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e perspectiva, 2006; Zen, E. T. Pedagogia da Terra: a formação do professor sem terra, 2006.

⁵⁵Apesar de vários estudiosos dedicarem-se a análise deste tema, ainda há necessidade de novos enfoques. Além disto, Nóvoa (1995) questiona o alcance das pesquisas acadêmicas às necessidades dos sujeitos pesquisados, bem como às escolas e aos estudantes.

Estes questionamentos nos levam a pensar sobre o campo, sua realidade e a escola pertencente a este lugar, mas sem cair no “lugar-comum” de que a educação, por si mesmo, promove mudanças sociais, ou mesmo, que pode resolver os problemas do campo. Da mesma forma, não nos deixando levar pela máxima de que o professor do campo é responsável pelo fracasso escolar dessa população, tendo-se em vista a ponderação de Beltrame (2000, p. 19): “[...] desconsiderando que, em muitos casos, a própria existência dessa escola foi garantida pela dedicação e pelo trabalho do professor, que muitas vezes fez da sua casa o espaço escolar.”. Outro problema enfrentado pelos professores é o limite de ensinar nesse espaço, marcado por um alto índice de pessoas analfabetas ou que não concluíram o Ensino Fundamental.

Desta forma, para uma descrição mais sistemática da realidade do campo, Leite (2002, p. 55-56) coloca que, há muitas questões que devem ser consideradas ao se estudar a escola rural, dentre elas:

I - Quanto aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais camponeses em detrimento aos urbanos;

II – Quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice: professora/merendeira/faxineira;

III – Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade;

IV – Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;

V – Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado [...].

VI – Quanto às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;

VII – Quanto à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente [...].

No Maranhão⁵⁶, por exemplo, segundo os dados do censo demográfico de 2000⁵⁷, realizado pelo IBGE; 59,5% dos 5,6 milhões de seus habitantes estão na zona urbana e 40,5%,

⁵⁶De acordo com o Censo Demográfico de 2000, no Brasil 81% da população encontra-se na zona urbana e menos de 19% na zona rural, pois o IBGE aceita o princípio de que toda a sede de município é uma área urbana. Para SILVA (2003a), não obstante, há possibilidade de outra interpretação, pois a maioria dos municípios brasileiros, cerca de 70%, apresenta densidades demográficas inferiores a 40 hab/km², o que é considerado zona rural para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a qual considera localidades urbanas densidades iguais ou superiores a 150 hab/km². Em conformidade com esta interpretação, o Brasil pode ser considerado um país eminentemente rural.

na zona rural, demonstrando que a população camponesa, mesmo com os critérios atuais de pesquisa do IBGE, é muito significativa. Nessa há uma grande parcela que não concluiu o Ensino Fundamental ou mesmo nunca chegou a freqüentar um estabelecimento de ensino.

Neste sentido, o número de analfabetos na zona rural do Estado (pessoas com mais de 7 anos de idade não alfabetizadas), apesar de ter sido reduzido nos últimos anos, ainda é extremamente elevado. Estes dados nos fazem refletir a respeito da perpetuação das opressões sobre as populações rurais, que assim como grande parte das populações urbanas é vítima histórica de toda a sorte de injustiças manifestadas na exclusão social, que lhe impede o acesso a uma educação apropriada, que respeite sua cultura; a uma vida livre de doenças; a uma moradia digna e aos bens culturais da humanidade.

Ao visitarmos o interior do Estado do Maranhão nos deparamos, portanto, com a ausência de material pedagógico e didático, turmas multisseriadas, crianças desnutridas e doentes sem assistência, professores considerados “leigos”, jovens e adultos excluídos da educação escolar; com todas as mazelas sociais que oprimem o campo há muito tempo. Dados do Censo Demográfico⁵⁷ (2000); BIRD/GDH; Estudo Estatístico sobre oferta e demanda educacionais na zona rural (2003); Fundescola e do Censo Escolar (2003) fundamentam estes argumentos demonstrando que a Educação do Campo no Maranhão ainda sofre com a ausência de políticas educacionais mais efetivas, pois:

- 41,29% da população de 15 anos e mais residentes na zona rural são analfabetos;
- 72,2% da população sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo reside na zona rural;
- Do total das matrículas do Ensino Fundamental, apenas 40,7% estão na zona rural;
- 8,3% dos municípios maranhenses não ofertam ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries na zona rural;
- Do total de matrículas de 1ª a 4ª séries, 52% estão na zona rural, mas de 5ª a 8ª séries, apenas 26% estão na zona rural;
- 59,87% dos alunos de 1ª a 4ª séries e 78,39% dos alunos de 5ª a 8ª séries, da

⁵⁷O último Censo Demográfico feito pelo IBGE foi em 2000, pois, sendo ele realizado a cada dez anos, em 2010 outro será desenvolvido. Entretanto, durante este intervalo de dez anos, algumas pesquisas são produzidas com o intuito de acompanhar o crescimento populacional ocorrido ao longo deste período. Diante disto, de acordo com dados da pesquisa sobre a população recenseada, por situação do domicílio e sexo de 2007, no Maranhão, 3.757.797 pessoas moram na zona urbana e 2.361.198 pessoas na zona rural.

⁵⁸Estes dados estatísticos foram obtidos a partir da apresentação da Professora Adelaide Ferreira Coutinho no I Seminário de Educação do Campo realizado em Santa Inês-MA em 2004.

zona rural, encontram-se em situação de distorção idade-série;

- Do total de matrícula do Ensino Médio, apenas 3% estão localizadas na zona rural;
- Somente 4,6% dos alunos matriculados na 1ª série, na zona rural, concluem a 8ª série no tempo regular;
- 62% das escolas de Ensino Fundamental, situadas na zona rural, não possuem energia elétrica;
- Do total de salas de aula ocupadas pelo Ensino Fundamental na zona rural, 23% são provisórias (barracões, casa do professor, igreja, entre outros)⁵⁹.

Esse descaso histórico com a população campesina ainda é reforçado pela idéia propagada do homem do campo como um ser preguiçoso, ingênuo, simples, a semelhança do personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato (2001, p. 168):

“Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!” Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo [...]. Quando comparece às feiras, todo o mundo logo advinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher [...]. Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisso vai longe. Começa na sua morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-barro. Pura biboca de bosquíamo. Móvelia, nenhuma. A cama é uma espipada esteira de Peri posta sobre o chão batido. Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas – para os hóspedes. Três pernas permitem equilíbrio; inútil, portanto, meter a quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam? Nenhum talher. Não é a munheca um talher esbeçado, a pichorra e a panela de feijão. Nada de armários ou baús. A roupa guarda-a no corpo. Só têm pares; um que traz no uso e outro na lavagem. Os mantimentos apaiola no canto da casa. Inventou um cipó preso à cumeeira, de gancho na ponta e um disco de lata no alto: ali pendura o toucinho, a salvo dos gatos e ratos. [...] Seus remotos avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso.

⁵⁹Para solucionar esta problemática, muitos projetos e programas educacionais são levados ao campo, alguns deles, sobretudo aqueles voltados para a educação de jovens e adultos, de acordo com Di Pierro (2005) podem ser caracterizados pelo aspecto assistencialista e emergencial; além disso, os mais duradouros ficam com sua continuidade a mercê das mudanças políticas das gestões executivas. A sucessão de programas⁵⁹ impede o aprimoramento dos existentes, mesmo que as experiências passadas sejam e devam ser aproveitadas, num “novo programa”, as equipes muitas vezes mudam e, também, a orientação política e a quantidade de recursos locados, dando a impressão de que o trabalho começa do zero. De acordo com Coutinho (2004), entretanto, um dos problemas desses programas e projetos é o seu modo desordenado e fragmentado sem planejamento na oferta, disputando, muitas vezes, os mesmos educandos e as mesmas escolas, enquanto outras áreas ficam sem nenhum atendimento

Estas constatações nos trazem a necessidade de discutirmos uma educação para o campo brasileiro e pensarmos acerca da atuação dos Movimentos Sociais – e especialmente do MST - diante destas questões. Discutiremos, ainda, a necessidade de formar professores para atuar no campo, a partir da valorização da cultura e das especificidades desse espaço, tomando por foco as propostas e a atuação do MST diante deste objetivo. Para isto, partimos de uma análise histórica sobre a educação do campo, tentando compreender a realidade maranhense, e por fim, empreendemos uma reflexão sobre a proposta de educação e de escola defendida pelo MST.

3.1 Educação do campo no Brasil: breve histórico

No Brasil Colônia a educação jesuítica, inicialmente, nada mais foi do que uma catequese responsável pela desarticulação da cultura indígena, conforme afirma Bosi (2003). Para esse autor, os jesuítas chegaram a aprender a língua nativa e ministrar aulas usando-a, com o intuito de aumentar a persuasão sobre os indígenas. A doutrina cristã com seus dogmas, seus princípios morais, sua espiritualidade e a língua portuguesa eram o conteúdo ministrado diariamente através de aulas expositivas e de exemplos morais tirados de fatos acontecidos (ZOTTI, 2004).

Depois de falar o português e serem iniciadas no cristianismo, as crianças nativas, os curumins, eram integradas com as demais, brancas, mestiças e órfãs dos povoados, para iniciar a chamada “escola de ler e escrever”, que tinha no currículo “as primeiras letras” e os bons costumes acrescido do canto orfeônico e a música instrumental, meio de não tornar a escola enfadonha e de motivar as crianças. Sobre isto, Bosi (2003, p. 66) afirma que:

[...] a aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha o estado tribal e reparte-se, sob ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. De um lado, o mal, o reino de Anhangá, que assume o estatuto de um ameaçador Anti-Deus, tal qual o Demônio hipertrofiado das fantasias medievais. De outro lado, o reino do Bem, onde Tupã se investe de virtudes criadoras e salvíficas, em certa contradição com o mito original que lhe atribuía os poderes aniquiladores do raio.

Este período era precedido por uma espécie de Ensino Médio, no qual aqueles que se destacavam estudavam a gramática latina, enquanto que para os outros, era destinado o ensino profissional: agrícola ou manufactureiro. O que os jesuítas, como colonizadores,

pretendiam era recrutar jovens para a vocação sacerdotal, inclusive indígena, como também formar quadros profissionais para a colônia que acabara de se formar⁶⁰. Aparentemente os padres jesuítas não tinham noção da dimensão da violência cultural que cometiam em nome de Deus, por meio de um ensino que não reconhecia a especificidade e a importância da cultura indígena e mestiça⁶¹. Como pedagogos, reproduziam a cultura européia medieval cristã.

Estas considerações permitem entrever o uso ideológico da educação e, deste modo, compreender porque ela não leva em conta a cultura e as necessidades dos educandos, uma vez que opera a “reprodução” da cultura dominante. Neste sentido, considerando que não existe uniformidade no sistema cultural, moral, estético, de racionalidade, econômico, político, entre os colonizadores e os indígenas/nativos, esta educação expressa os interesses e posições sociais dominantes: econômicos, culturais, políticos, religiosos. Usando a terminologia marxista, podemos dizer que a classe hegemônica determina a forma, conteúdo e a aplicação do currículo. Para Apple (2006, p. 112):

[...] a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais.

Nestas circunstâncias, a estrutura social não é democrática, logo a educação não será democrática ou democratizante, pois, construída na sociedade, reflete a sua estrutura de poder. Esta condição se fortalece no segundo momento da proposta educativa dos jesuítas, em que se volta para o Ensino Superior com o objetivo de preparar a elite para exercer a hegemonia cultural e política⁶² da colônia, seguindo os interesses de Portugal.

⁶⁰O ensino jesuítico baseava-se no *Ratio Studiorum*, método que previa currículo único dividido em dois graus: *studia inferiora* correspondente à educação básica e o *studia superiora*, à educação superior. (ZOTTI, 2004).

⁶¹É preciso dizer que os afrodescendentes na condição de escravos estavam alijados de qualquer bem social e, portanto, da educação formal. Hoje, sabe-se que eles possuíam conhecimentos avançados na agricultura, metalurgia, pecuária e tecelagem; uma cultura refinada e uma religião complexa. Além disso, dispunham de formas de educação informal interessantes, como, por exemplo, as encontradas nos rituais. (VIEIRA, 2002).

⁶²A política, em sua versão ocidental, é criação grega. A educação do cidadão grego, desde então, torna-se parte integrante da política, uma vez que ela pode possibilitar a compreensão do papel social de cada um e dos desígnios da sociedade para o bem de todos. A sofística na Grécia Clássica pretendia educar para o conhecimento do mundo, do homem e das relações humanas, permitindo o exercício da política nas decisões que envolviam a pólis. A instabilidade das ações humanas e dos governos levou filósofos do porte de Platão e Aristóteles a pensarem a política como modelo de governo e forma de educação capaz de promover a virtude e, deste modo, a estabilidade no interior da sociedade. O conceito de política sofre mudanças ao longo dos tempos. Na Idade Média não há separação entre política e religião, pois, compreendia-se que o direito divino dos reis legitimava o poder e a organização social. No Renascimento, a obra o Príncipe de Maquiavel inaugura uma nova concepção de política desvinculada da religião e da ética, ou melhor, com uma ética própria fundada

No Maranhão, o colégio jesuíta que ministrava o Ensino Superior de Filosofia e Teologia surge na segunda metade do século XVII, contemporâneo da Casa dos Educandos, que garantiria a educação para as artes e os ofícios dos jovens desvalidos (SILVA, 2003a). Desta forma, confirma-se a reprodução social com o direcionamento do ensino superior para as elites e a profissionalização para a classe trabalhadora. Para os do campo, criou-se a Escola de Cutim, em 1859, que apresentava as seguintes finalidades, conforme Almeida (1981, p. 36):

- ensinar teoricamente à mocidade da província a profissão de lavrador como aprendiz agrícola;
- instruir uma série de experiências e ensaios concernentes ao melhoramento atual de nossa lavoura, criando ao mesmo tempo um centro de observação e demonstrações práticas;
- transplantar para a província os métodos e os processos agrícolas, cuja proficiência havia sido comprovada por esclarecida e constante experiência dos países estrangeiros mais avançados.

A divisão entre uma escola⁶³ para a elite e outra para os “desvalidos” das cidades e do campo difundiu-se por todo o país, alterando os seus conteúdos de acordo com as necessidades da elite dominante em cada momento histórico da sociedade. Sob a influência iluminista e da burguesia mercantil colonial no período pombalino e monárquico a proposta de ensino superior passa a fundar-se na razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo e a exaltação da ciência experimental (CUNHA, 1986). Acreditava-se, então, que o ensino superior contemplando estes princípios prepararia convenientemente a elite masculina moderna colonial para tornar-se mais eficiente

no objetivo de manter o poder. Considera-se política a arte de conquistar, manter e exercer o poder de governar a qualquer custo. Nestes termos, a política se separa da educação e da virtude do cidadão, conforme concebia a paidéia grega, e se expressa na famosa frase “os fins justificam os meios”. A política, então, tornou-se instrumento do poder capaz de legitimar qualquer ação violenta, injusta, desonesta e manipuladora, com o objetivo de assegurar o poder, mesmo que isto pressuponha a anulação ou destruição do adversário, bem como a opressão do povo. Na Idade Moderna, os contratualistas, segundo Gruppi (1986), conceberam a política por meio do contrato social que mobilizaria os cidadãos em torno de uma forma de governo capaz de garantir a possibilidade de coexistência pacífica. Locke pensou o contrato entre proprietários, para ele os mais responsáveis e trabalhadores, como meio de organizar a sociedade e garantir a estabilidade do Estado. Hobbes (1983) concebeu o contrato como solução para um estado de guerra generalizado, no qual a vida de todos estava ameaçada. A partir de Marx e Engels a política será percebida como uma relação entre classes sociais, na qual o Estado capitalista representa os interesses da burguesia, enquanto classe dominante, por deter o controle dos meios de produção materiais e culturais. Gramsci, dentro da tradição socialista, concebe a política como ciência da sociedade, ou seja, uma ação social. A política, deste modo, representa uma ação realizada por pessoas concretas, que exprime a organização da vontade coletiva, sendo, portanto, um produto histórico, social e cultural.

⁶³Baudelot e Establet (1971) chamaram esta divisão, no contexto francês, de “Escola Dualista”. Demonstrando a existência de uma Rede de escolarização chamada Secundária Superior (Rede S.S.) e uma Rede de escolarização Primária-Profissional (Rede P.P.). Esta divisão reproduzia a estrutura social do Capitalismo, ou seja, a divisão de classes.

em sua função de articuladora das atividades econômicas internas com os interesses da camada dominante portuguesa.

A independência não alterou este quadro, deixando evidente que as mudanças advindas deste fato foram apenas políticas, um “rearranjo” das elites no poder, não tendo maior repercussão social. Para Xavier (1990, p. 65), deste modo,

[...] a independência do Brasil não significou, portanto, um rompimento dos laços coloniais, mas um rompimento com Portugal, exigido pela nova situação da produção colonial. O Brasil não se tornou, com a independência, uma nação independente econômica e politicamente, mas uma nação econômica e politicamente independente de Portugal. Manteve a sua situação de colônia, determinada agora pelo julgo econômico do novo imperialismo europeu, apesar da extinção do julgo econômico português.

No período republicano as esperanças foram refeitas, pois havia possibilidade de mudanças sócio-culturais com a introdução de valores urbano-industriais em contraposição aos valores agrário-comerciais do período anterior, principalmente devido ao início de um processo de industrialização no país. Daí o incentivo ao ensino técnico e profissionalizante que capacitaria os cidadãos para este momento histórico. Os governos republicanos estavam interessados num ensino mais prático e menos teórico, e, diga-se de passagem, mais barato para os cofres públicos, pois se reduziria os anos escolares, já que a “sobrecarga” de conteúdos humanísticos, herdados dos jesuítas, seria aliviada⁶⁴. Como revela, por exemplo, o discurso do Presidente Hermes da Fonseca de 1910 (FONSECA, 1987, p. 49):

[...] é necessário reorganizar o ensino, principalmente, no sentido de: dar autonomia ao ensino secundário, libertando-o da condição subalterna de mero preparatório de ensino superior; organizá-lo de maneira a fazê-lo eminentemente prático, a fim de formar homens capazes para todas as exigências da vida social, ao mesmo tempo em que aptos, caso queiram, para seguir os cursos especiais, e superiores; criar programas que desenvolvam a inteligência da juventude e não que a aniquilem por uma sobrecarga de estudos exageradamente inútil, e por isso antes nociva do que proveitosa [...].

Esta fala, entretanto, deve ser vista com cautela, devido às orientações ideológicas presentes, o que poderia nos levar a crença de que o ensino técnico era democrático, acessível a todos trabalhadores, pois, como explica Bezerra Neto (2003), diante da necessidade de trabalhar precocemente e a estrutura dos cursos, destinados às classes média e alta, excluía a classe trabalhadora, do saber escolar. Neste sentido, para o referido autor (2003, p. 62):

⁶⁴Das reformas deste período, destaca-se a de Benjamin Constant, que visava à substituição de um modelo curricular de caráter humanista por outro de natureza científica (BEZERRA NETO, 2003).

Quando afirmamos que o ensino técnico não teve como ser estendido às camadas mais baixas da população deve-se ao fato dessas não terem tido condições objetivas de acesso a ele, mesmo que não tivessem sido barradas num processo de seriação que expulsava da escola, pela retenção ou pela evasão grandes levas de jovens. Embora tivessem sido criadas escolas de cursos noturnos para adultos, estas eram inacessíveis ao trabalhador, dadas as suas condições de trabalho, moradia e até mesmo as pressões feitas pelos coronéis, que não viam a necessidade de ensino, impossibilitando o acesso à educação primária e, conseqüentemente, aos níveis superiores a ela.

Se a maior parte da população era excluída da educação nas cidades, no campo a situação era pior, pois com o fim da escravidão os africanos e os afrodescendentes que tiveram as vidas consumidas nas fazendas de café, cana de açúcar e algodão, nas minas de ouro e diamante, viram-se alijados da estrutura social e produtiva. Fato que, para historiadores como Fausto (2006), revela algumas das causas do subdesenvolvimento do Brasil, pois a estrutura latifundiária exploradora, a concentração de renda e opressão social, que vêm sendo reproduzidas desde os tempos da Colônia, impediram qualquer forma de desenvolvimento dependente da democracia em sentido amplo (acesso do conjunto da população do país à educação e aos demais bens sociais). Diante disto Leite (2002, p.27) afirma:

A República no Brasil (1889), ao se instalar, estabeleceu um embate sócio-político que acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50. Confrontando setores antagônicos, como o agro-exportador *versus* urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.

A educação, deste modo, era percebida como uma forma de tirar a sociedade brasileira do atraso. Segundo Leite (2002, p. 27), “[...] ‘a República Educadora’ estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida, em verdade, uma utopia”. Conforme já afirmamos, a educação escolar era um privilégio da elite brasileira, mesmo com o aumento de escolas de ensino médio no final do Império, instaladas por congregações religiosas, em algumas províncias brasileiras, permitindo na opinião de Leite (2002, p. 28) “[...] a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano [...]”. Em relação ao meio rural continuou-se com as formas descontínuas e desordenadas do processo escolar.

Segundo Demarco (2001), o movimento do capital no meio rural brasileiro, de desestruturação da produção camponesa, visava tanto a formação de um mercado de força de trabalho quanto a constituição de condições para a modernização da produção agrícola. As propostas educacionais que refletiam este movimento delineavam um modelo de escola rural implantado no país: (1) leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural

e do agricultor; (2) Inadequação e insuficiência nas diretrizes e orientações didático-pedagógicas para os professores rurais; (3) o caráter “modernizante” da educação e imposição de conhecimentos técnicos produzidos em e para outras realidades, fazem com que os agricultores percam sua autonomia e conhecimentos empíricos acumulados; (4) o currículo da escola rural é um apêndice da escola urbana, valorizando apenas conhecimentos técnicos, não fazendo referências ao humano, sua cultura, sua história, seu trabalho e o meio onde vive.

Para os camponeses, portanto, restou uma educação feita na pobreza das palhoças, das turmas multisseriadas, dos professores leigos e da pedagogia da improvisação. Situação que ainda hoje, infelizmente, pode ser encontrada em parte significativa dos estados brasileiros. Este fato é lembrado por Arroyo no prefácio do livro de Caldart (2004), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*; ao se referir ao discurso de um governador mineiro dos anos vinte, que ao defender a reformulação dos currículos para as cidades mineiras, trata a educação dos trabalhadores do campo, da seguinte forma: “[...] para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado, não são necessárias muitas letras”.

3.1.1 Ruralismo Pedagógico: alguns apontamentos

A discussão a respeito de uma educação capaz de fixar o homem no campo e preservar a cultura nacional foi motivada pelo temor do êxodo rural – relacionado à busca de melhores condições de trabalho nos centros urbanos – e pelas conseqüências deste fato: a desarticulação da produção no campo e o inchaço das cidades, o que geraria distúrbios sociais graves, seguramente, fortalecendo a política anarquista e a política comunista no campo, incomodando a elite dominante. Estas foram as principais defesas do movimento chamado de Ruralismo Pedagógico, especificamente nas décadas de 1940 e 1950 (DEMARCO, 2001).

Neste momento, aconteciam, também, as discussões nacionalistas acerca do desenvolvimento do país. Intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, entre outros, elaboram, a partir das propostas da Escola Nova⁶⁵, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e o lançam em 1932, defendendo a educação pública, o ensino laico, um processo educacional centrado no educando e uma educação agregada ao processo de desenvolvimento nacional, visto na urbanização e industrialização do país.

⁶⁵Escola Nova foi o nome dado ao movimento de renovação do ensino que se tornou intenso, sobretudo, na primeira metade do século XX, na Europa e Américas. Seus principais mentores foram: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Dewey. No Brasil os principais expoentes deste movimento foram: Rui Barbosa e Anísio Teixeira.

Eles se opunham à visão de Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, entre outros, os quais acreditavam que o Brasil deveria se manter rural e cuidar da educação do campo, como meio para preservar suas tradições e a identidade nacional. Esta crença fundava-se na concepção de que os habitantes do campo seriam a reserva legítima da nacionalidade, “[...] o elemento decisivo na obra de nacionalização, o zelador cioso das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador de nossos maiores, ante o espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas” (LEÃO, s/d, p. 18 *apud* BEZERRA NETO, 2003, p.22).

Estas discussões aconteciam tendo como cenário, além do êxodo rural, o aparecimento no país de uma cultura operária imigrante – sobretudo de origem espanhola e italiana – com orientação política inicialmente anarquista e, depois da Revolução Russa de 1917, comunista; a busca de uma estética nacional explicitada na Semana de Arte Moderna de 1922; e a transição econômica de um modelo que Fausto (2006) denominava “agrário-comercial exportador dependente”, para o que ele considera o início de um processo de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização impulsionada pelas necessidades impostas a partir da Primeira Guerra Mundial.

O movimento de defesa da educação do campo, neste contexto, tinha como objetivo maior, então, a defesa da cultura nacional contra a cultura urbana e política dos imigrantes europeus e os modelos de desenvolvimento econômico provenientes do exterior. Na educação ficou conhecido como ruralismo pedagógico, que vislumbrava a permanência no campo das mulheres, crianças e homens: pelo esforço para ajustar os padrões de cultura e de ensino às peculiaridades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando as sugestões que estas podem oferecer para tornar o ensino mais “vivo”, de acordo com as exigências do meio social imediato.

Concepção que se inspirava na experiência dinamarquesa e francesa; países onde se garantiu a qualidade e a propriedade da educação do campo graças ao desenvolvimento de pedagogias específicas aos camponeses. O que os ruralistas não ressaltavam é que o sucesso destas pedagogias estaria relacionado à posse da terra e a democratização dos meios de produção no campo, quer dizer, sem a solução simultânea dos problemas de saúde, de nutrição, de conhecimento técnico, da Reforma Agrária, dos problemas culturais e sociais; a educação seria incapaz de sozinha propiciar a fixação do homem no campo e melhorar suas condições de vida.

Muitas críticas foram tecidas ao Ruralismo Pedagógico, por ser um conjunto de idéias pedagógicas que visam à manutenção do camponês na terra fundamentalmente pela educação. Na concepção de Bezerra Neto (2003) o Ruralismo pedagógico, contudo, adquiriu

novos adeptos e sofreu mudanças ao longo dos anos, principalmente ao ser incorporado - juntamente com outras experiências pedagógicas -, na década de 80, aos parâmetros pedagógicos de um dos principais movimentos sociais do país, o MST, pois, conforme afirma (2003, p.107):

[...] no MST há inúmeras semelhanças com os ruralistas na forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, cujo projeto funda-se na necessidade de fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas e conquistas. Isso também é verdadeiro em relação à Reforma Agrária e na defesa da construção de uma identidade cultural do camponês, através da formação de valores ligados ao modo de vida dessa parcela populacional. Roseli Caldart, afirma que, nos últimos anos, o MST tem procurado dar ênfase à formação de valores, considerando que são essenciais, “exatamente aqueles que alimentam uma visão de mundo mais ampla ou histórica, e sustentam esta disposição de solidariedade e de espírito de sacrifício pelas causas do povo.

O pensamento deste autor, entretanto, é confrontado por estudiosos do porte de Caldart (2004), Jesus (2008) ao defenderem que o projeto de Educação do Campo construído pelos Movimentos Sociais, pesquisadores, entidades sociais de base, entre outros grupos, não se configura em uma retomada de um novo Ruralismo pedagógico, uma vez que o que se pretende não é a mera fixação da mulher e do homem no campo via educação, e, sim lutar pelos direitos das populações camponesas, bem como pelo acesso a uma educação de qualidade, entre outros aspectos.

Demarco (2001) e Leite (2002) ao fazerem uma reflexão histórica sobre a educação rural no Brasil confirmam o aspecto descontínuo, desorganizado e marginal, ocasionado, sobretudo, pelo desinteresse do Estado em desenvolver uma política educacional séria e responsável para o campo brasileiro. A luta por uma Educação no e do Campo adquire por força dos Movimentos Sociais e das comunidades organizadas, maior amplitude, ao tornar-se uma luta dos camponeses pela melhoria geral de suas condições de vida. Neste sentido, a educação pode vir a ser um instrumento de transformação social e não de reprodução, contribuindo para romper com a história das opressões das populações rurais, herança do passado colonial. Da mesma forma, ela pode reafirmar o campo não só como território responsável pela produção agrícola, mas também como território legítimo de desenvolvimento da existência humana (ARROYO, 2004).

Há, portanto, conquistas referentes à educação do campo que merecem destaque por serem provenientes de lutas dos camponeses e das camponesas, bem como de outros segmentos sociais importantes. A Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, independentemente dos sujeitos desse direito residirem em áreas urbanas ou

rurais. A educação rural é tratada no âmbito do direito público subjetivo à igualdade e respeito às diferenças, inspirando o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2003, p. 172):

Na oferta da educação básica para a educação rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações⁶⁶ necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outra conquista⁶⁷ é a proposição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída em 2002. A crítica estabelecida a estas Diretrizes, diz respeito à garantia restrita da Educação Básica para o campo, como se este espaço não necessitasse de níveis mais elevados de ensino, como por exemplo, a educação superior e a pós-graduação. Estas Diretrizes estabelecem referenciais e parâmetros que organizam a educação do campo em várias modalidades, inclusive no que se refere à educação de jovens e adultos. Além disso, estabelece condições para a qualidade desta educação no artigo 2º (BRASIL, 2002, p. 1):

Estas Diretrizes com base na legislação educacional constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal.

É preciso saber, entretanto, como as lutas e as conquistas por uma educação do campo ocorrem e ocorreram, levando-se em consideração as relações entre os Movimentos Sociais e as Comunidades organizadas, o Estado e a sociedade em geral. Como se articula a

⁶⁶Segundo Arroyo (2007b, p. 158-159) “a palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. Diante disto, a “encomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (p. 159).

⁶⁷Entre outros acontecimentos, a Conferência “Por Uma Educação Básica do Campo” em julho de 1998, realizada em Luizíânia/GO, com a participação do MST, CNBB, UnB, Unesco e Unicef, reuniu pessoas, movimentos sociais e organizações, para discutir sobre a educação do campo. Como consequência deste Encontro tem-se algumas iniciativas, dentre elas, a publicação de uma coleção de “cadernos” sobre o referido tema, além da realização de eventos estaduais e nacionais com o propósito de envolver diferentes instituições e entidades na luta pela Educação do Campo.

relação Estado e Movimentos Sociais? As políticas públicas, viabilizadas por meio de programas de Educação do Campo, consideram a situação social e o respeito aos camponeses e às suas culturas? Há professores preparados para trabalhar no campo? Como são formados? Qual a repercussão do trabalho do MST na luta pelo movimento da Educação do Campo? Como o MST lida com as carências de professores e professoras nos assentamentos rurais?

A amplitude destas questões não permite respostas em um trabalho deste porte, nos deteremos, portanto, a refletir sobre as ações do MST diante da formação do professor do campo, levando em consideração que este foco de análise está relacionado com a discussão proposta por este estudo.

3.2 Por outra escola do campo: o que diz o MST?

Caldart (2001) afirma que o MST tem suas origens nas articulações em torno da luta pela Reforma Agrária, retomadas no final da década de 70, especificamente na região Centro-Sul, e, posteriormente, expandida para as demais regiões. Em 1984, no Estado do Paraná, precisamente em Cascavel, deu-se início formal ao MST, momento em que se realizou o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado no período de 21 a 24 de janeiro de 1984. Atualmente, o MST tem forte representação nacional e apresenta-se como um importante defensor e divulgador dos seguintes objetivos: lutar pela terra; realizar a Reforma Agrária no Brasil, com vistas à construção de uma sociedade mais justa. É interessante ressaltar, conforme afirmamos no capítulo anterior, que não começam com o MST as lutas em torno do direito à terra, pois, elas, segundo Bezerra Neto (1999, p. 10):

[...] não são recentes, datando do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros da época. Essas lutas ganharam impulso no final do século XIX com as denominadas lutas messiânicas e que, de alguma forma, acabaram influenciando e norteando as principais lideranças do MST. A primeira delas ocorreu no sertão da Bahia, na região de Canudos, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de brutais incursões das tropas federais. Outro movimento importante de luta pela terra aconteceu na região do Contestado, divisa do Paraná com Santa Catarina entre os anos de 1912 e 1916. [...]. Além dos conflitos já citados, houve um segundo momento de lutas que tiveram caráter violento, com a utilização de milícias armadas, entre os quais destacam-se: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni – MG (1945-1948); a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); revolta de Trombas e Formoso em Goiás (1952-1958); revolta do sudoeste do Paraná (1957); luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959).

Vários movimentos camponeses marcaram o que Bezerra Neto (1999) chamou de terceira fase da luta pela terra, que ocorreu no período de 1950 a 1964, tendo como característica marcante a participação dos trabalhadores rurais que integraram diferentes organizações, dentre elas: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), nas regiões Sul e Sudeste do país; as Ligas Camponesas, na região nordeste; e o Movimento de Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul. Estes Movimentos buscaram romper com o sistema fundiário do país, visando uma democratização da terra para os trabalhadores rurais brasileiros. A maior influência recebida pelo MST, no que diz respeito aos princípios de luta pela terra, refere-se àquela das Ligas Camponesas, que durante as décadas de 1950 e 1960, em Pernambuco destacaram-se como importante movimento em defesa da Reforma Agrária.

Para Comparato (2000), o MST é expressão de vários movimentos populares de luta pela terra e por direitos daqueles que no campo foram excluídos das pautas governamentais e capitalistas. Inicialmente, atua nos Estados do Sul, Centro Oeste e Sudeste, como ator político que pressiona o Estado, por meio das ocupações de terra e da aquiescência da opinião pública, a adotar políticas favoráveis às suas reivindicações. Depois se expande para todo o país ampliando também suas lutas e reivindicações.

A questão da terra envolve outras, como: saúde, educação, lazer e bem estar social. O MST, portanto, na concepção de seus teóricos, dentre eles, Comilo (2008) e Molina (2004), é um movimento social que não luta apenas por Reforma Agrária, mas também por melhores condições de vida para a população camponesa, sendo que a educação ocupa lugar central, pois, é por meio dela que as crianças, jovens e adultos assentados poderão dispor de conhecimentos necessários para o aprimoramento e recrudescimento das lutas.

A escola, deste modo, deve ser capaz de educar com criticidade, considerando as lutas e as vivências dos trabalhadores\das trabalhadoras rurais, que fazem a história deste país e que, tem tido suas vozes omitidas e silenciadas na História oficial. Reivindica-se uma escola com amplitudes e dimensões maiores do que ela tem oferecido atualmente. Nas palavras de Morigi (2003), a escola do MST é uma utopia em construção e necessita de professores/professoras que tenham suas formações pautadas nos princípios da justiça, igualdade, respeito e, sobretudo, da transformação social.

O MST através de atividades diversificadas constrói, planeja e efetiva suas ações, entre elas: marchas, ocupações, encontros nacionais, estaduais, regionais, seminários. Este Movimento para Caldart (2004) constitui uma grande escola para seus integrantes, pois, há uma dimensão política e educativa nas ações do MST. Diante disto, a professora/o professor

precisa se posicionar sobre a concepção de sociedade que se pretende efetivar, expressa para o MST no ideário socialista, propalado por autores marxistas, que apontam a necessidade de se romper com o modelo de produção capitalista, e, desse modo, acabar com a exploração do trabalhador e com a estratificação social.

A história de atuação do MST, portanto, parte da percepção que a luta por um pedaço de chão e por educação são concomitantes e complementares, estampas de uma mesma bandeira do Movimento que reivindica direitos sociais e fundamentais para as trabalhadoras/os trabalhadores, enquanto sujeitos capazes de construir e elaborar concepções próprias de vida. Entretanto, não foi sempre assim, pois, no início das ocupações a luta deste Movimento centrou-se intensamente na garantia de condições fundamentais e básicas, como, a posse da terra, a habitação, saneamento básico e condições próprias e estruturais de cultivo da terra. Autoras/es como Caldart (2004) e Molina (2004) concordam que é neste movimento que os Sem Terra assentados percebem a necessidade de ocupar a escola de maneira mais efetiva.

As famílias Sem Terra passam a considerar a educação parte constitutiva das ocupações, pois, uma educação crítica permitiria o fortalecimento das lutas, bem como, o desenvolvimento dos assentamentos. Para garantir esta educação, organizam-se, no interior do Movimento, as seguintes estratégias de reivindicação: elaboração da proposta pedagógica do MST; formação de professoras e professores; criação do Setor de Educação em 1987. Isto permitiu a ampliação da concepção de educação voltada para o interesse da criança, do jovem, do homem e da mulher do campo, possibilitando o acesso destes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e mais recentemente ao Ensino Superior.⁶⁸ Para Caldart (2004, p. 92), o MST incorporou a escola em sua dinâmica das seguintes formas:

A escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento do sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

⁶⁸Esta discussão vai de encontro à idéia de que os habitantes do campo não deveriam ter acesso ao Ensino Superior, nem a outras profissões, devendo apenas ser trabalhadores e trabalhadoras rurais com níveis mínimos de escolaridade. Este pensamento é fortemente disseminado por grupos interessados em manter o controle sobre as camponesas e os camponeses, segregando-os a uma vida precária no campo.

O MST, paulatinamente, passa a perceber que a construção de uma escola diferente⁶⁹ envolve a disposição e a sensibilização pedagógica de abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, ou seja, uma escola diferente requer professoras e professores, estudantes que percebam a educação com um sentido mais amplo relacionado com a sua realidade social e histórica.

Neste processo pode-se citar, a título de exemplo, a experiência das escolas itinerantes, construídas em situações precárias, visando atender emergencialmente os jovens, adultos e as crianças dos acampamentos. Essas escolas obtiveram estrutura e proposta pedagógica legalizada somente em 1996, no Rio Grande do Sul, fornecendo aos Sem Terra condições de ter uma escola que respeite as suas condições sociais e políticas. De acordo com Comilo (2008, p. 19):

Para nós do MST, é necessária a ocupação dos muitos latifúndios existentes na sociedade capitalista. A ocupação da terra é a necessidade mais gritante, porém, a educação também é passível de ser ocupada pelo movimento, e esse é nosso intuito. Ocupar a escola não se esgota na conquista de um espaço consolidado legalmente, ou mesmo confortável, com salas de aulas substituindo os espaços dos barracos; ocupar a escola incide sobre as relações escolares e, por conseguinte, sobre a formação humana que se proporciona.

A escola é percebida, portanto, como instituição importante na formação política dos sujeitos que operarão a transformação social, contribuindo, deste modo, para “uma rede nacional de luta e resistência” dos trabalhadores Sem Terra (FERNANDES, 2000). As experiências do Movimento no campo da educação e na organização de idéias, convicções e formulações constituem referências e diretrizes que consubstanciarão a elaboração de novas concepções pedagógicas atendendo às especificidades do campo.

A concepção de escola, defendida no Boletim da Educação (2004), que traz um balanço dos vinte anos de educação no MST, preconiza a importância da escola para o êxito da Reforma Agrária e desenvolvimento dos assentamentos, além de considerá-la um espaço privilegiado de educação e formação humana. Deste modo, a escola precisa comprometer-se e contribuir, desde sua especificidade, com o projeto de ser humano e de sociedade do MST.

O referido Boletim ainda afirma a necessidade da mudança estrutural da escola, a partir de novas dinâmicas de atuação, deixando de ser um espaço de reprodução de uma sociedade desigual. Esta mudança pressupõe a gestão democrática – participação da comunidade assentada ou acampada, das/os professoras/es e educandas/os, buscando romper

⁶⁹Para Caldart (1997) e Morigi (2003), a “escola diferente” pretendida pelo MST refere-se a um modelo de educação alimentado na ‘utopia’, que forme para uma sociedade igualitária e que lute por justiça social.

com a estrutura hierárquica, assim como, descobrindo novas possibilidades para o processo educativo.

O diálogo com a educação popular, de acordo com Martins (2008) permitiu a aquisição de saberes importantes para se chegar a uma concepção democrática de educação, e organização da pedagogia do MST. Neste sentido, conforme explicita o Caderno de Educação (1999, p. 11),

[...] o MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST. Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída.

O Movimento, neste sentido, constitui uma grande escola para os seus integrantes e para a formação de uma nova concepção de professor e professora, pois, em suas atividades, como ocupação de terra, organização dos acampamentos e dos assentamentos, marchas, escolas conquistadas, há um processo de aprendizagem, educação e formação dos Sem Terra. Propiciando, portanto, construções de valores e princípios que subsidiam a herança simbólica construída por seus participantes.

Assim, a formação do professor no MST está relacionada ao desenvolvimento de matrizes pedagógicas permeadas por práticas e vivências que contribuem com a formação da identidade, bem como humanização dos Sem Terra, chamadas por Caldart (2004) de Pedagogia do Movimento. Com isto, a autora não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova Pedagogia para formar o/a professor/a, mas que ao produzir uma educação adequada às necessidades sócio-políticas dos Sem Terra, criou-se uma maneira original de utilizar as matrizes pedagógicas herdadas ao longo da história da humanidade. Não se pretende assumir ou se filiar a uma delas, mas antes colocá-las em movimento, fazendo com que a especificidade da situação educativa aponte quais precisam ser mais enfatizadas num momento ou outro.

3.2.1 As Pedagogias do MST: algumas considerações

Na percepção de Gohn (2000), os trabalhos educacionais realizados pelo MST fundamentam-se em princípios que podem ser assim, definidos: a educação é um processo amplo e não se desenvolve apenas na escola; a luta por educação estrutura-se em torno da demanda de uma escola pública com qualidade; a escola em questão deve ter a identidade do campo, valorizando a cultura e o saber da população camponesa; e, por fim, a formação do professor e da professora revela a estrutura dorsal do processo educativo, que deve ser uma ação coletiva. A escola no MST, deste modo, deve posicionar-se politicamente, pois, o trabalho educativo deverá levar em consideração a luta pela realização de uma educação que seja pensada em oposição aos princípios do capitalismo, e que, sobretudo, seja pautada em ideais de justiça e igualdade social.

Caldart (2004) consegue perceber oito perspectivas pedagógicas nas ações educativas do MST. Estas, como já foi dito, apresentam-se de acordo com a situação vivida pelo acampamento ou pelo assentamento, com a modalidade de ensino em questão, ou de acordo com a compreensão que os Sem Terras daquele espaço têm de educação e de como esta deve ser efetivada por um trabalho docente que se pretende transformador e revolucionário.

A primeira delas intitula-se: Pedagogia da Luta Social, uma vez que provém da educação do movimento da luta, ou seja, de suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Educa-se para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: “[...] nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa [...]” (CALDART, 2004, p. 98). Na escola do MST a experiência de luta das/os professoras/es, dos estudantes e de suas famílias repercute diretamente na educação, uma vez que se torna parte do conteúdo de estudo, fortalecendo o desenvolvimento valores humanos nas crianças, jovens, adultos e idosos, como: o inconformismo diante das injustiças, o respeito às diferenças, à criatividade diante dos obstáculos, a solidariedade com todos os oprimidos, entre outros.

A Pedagogia da Organização Coletiva é oriunda da conscientização de que os sem-terra, aparentemente, desenraizados e marginalizados pela sociedade, descobrem-se como membros de uma grande família construída nos desafios do acampamento. Nesse momento emerge o sujeito coletivo explicitado no orgulho de afirmar-se como Sem Terra, como membro do MST. A cooperação, portanto, que brota das ações coletivas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, organiza uma escola pautada em novas relações sociais,

que altera comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e idéias. A humanização proveniente deste processo forjará a identidade dos Sem Terra e contribuirá para suas ações em prol do coletivo e das mudanças sociais. Assim, a escola e o/a professor/a ganham outra dimensão, para além dos conteúdos tradicionais, uma vez que a aprendizagem enfatiza formas de cooperação e uma nova visão de mundo e de cultura, nas quais pensar o bem comum se opõe às tendências individualistas da sociedade capitalista.

Em terceiro lugar a Pedagogia da Terra, apresenta-se como a percepção da terra enquanto espaço de produção de cultura, pois, “[...] a terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultivar os mortos, especialmente, os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (CALDART, 2004, p. 100). Esta Pedagogia baseia-se na concepção marxista de que a reflexão sobre o trabalho e a transformação da natureza transforma o homem e a mulher, num processo dialético de conhecimento, deste modo, compreende-se a realidade social enquanto construção histórica e susceptível de ser transformada. Segundo Arroyo (2004), isto repercute na escola e no trabalho docente, no aprendizado da historicidade do cultivo da terra e da sociedade, no manuseio cuidadoso da terra e natureza, numa perspectiva de preservação⁷⁰.

A Pedagogia do Trabalho e da Produção é aquela alicerçada na concepção do trabalho como valor fundamental capaz de garantir a qualidade de vida e a identidade dos Sem Terra com a classe trabalhadora. Através do trabalho as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, portanto, os Sem Terra, através do trabalho, descobrem um novo sentido para as relações de produção e de apropriação dos bens materiais, o que se estende para a educação, já que pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Nesta concepção o trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola a partir de um trabalho coletivo dos professores o torna educativo, fazendo com que as pessoas o percebam vinculado às demais dimensões da vida humana: cultura, valores e posições políticas.

É pela Pedagogia da Cultura que se manifestam as práticas dos gestos, do teatro, da mística que retomam os valores simbólicos do trabalho humano, visando resgatar a memória coletiva e a cultura material que simboliza a vida. Para o trabalho docente nas escolas do MST, nesta concepção, torna-se fundamental resgatar os símbolos herdados da humanidade, as ferramentas de trabalho e de luta, enfim, a Mística das lutas sociais. Trata-se de uma Pedagogia do Gesto que completa e redimensiona a Pedagogia da Palavra, não

⁷⁰ Para Molina (2004), esta concepção reflete um dos objetivos da Educação do Campo, uma vez que a mesma deve estar relacionada a um projeto popular de desenvolvimento nacional.

havendo, conforme Gramsci (1974), dissociação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual na formação deste grupo de trabalhadores e trabalhadoras. Os gestos e as múltiplas escolhas que as professoras, os professores, as educandas e os educandos criam no cotidiano das ações educativas, serão denominadas de Pedagogia da Escolha, a escola, então, torna-se um espaço em que os sujeitos são estimulados a exercer a escolha nas pequenas e grandes ações, levando em conta aspectos pessoais e coletivos.

Caldart (2004) diz que, o cultivo da memória e a compreensão de ser histórico presente na Pedagogia da História fornecerão uma identidade aos Sem Terra que se desdobra no tempo, tornando-os herdeiros daqueles que lutaram pela liberdade contra a opressão. Na escola, o professor deve levar em consideração que a História não é apenas uma disciplina desconexa dos fatos sociais e passa a resgatar as lutas coletivas da humanidade e dos brasileiros em especial, por liberdade contra as injustiças.

E, finalmente, para a Pedagogia da Alternância é importante que o educando não perca o vínculo com a família e sua comunidade, propiciando uma troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços sociais. Esta Pedagogia organiza-se através de dois momentos educativos: o Tempo-escola e o Tempo-comunidade. No primeiro, os educandos têm aulas teóricas e práticas no espaço escolar, enquanto que no Tempo-comunidade, o aprendizado é socializado e enriquecido por meio de pesquisas na própria comunidade dos estudantes.

A formação do docente⁷¹ proposta pelo MST deve, portanto, levar em consideração os aspectos e princípios presentes na própria dinâmica do Movimento. Para Caldart (1997, p. 58-59), quando se fala em formação docente no MST, deve-se também, considerar uma série de atividades que se realizam na esfera nacional, regional, estadual e municipal, com intuito de permitir ao professor discussão e formação nos aspectos pedagógicos e políticos, desenvolvidas a partir das seguintes atividades:

⁷¹ A formação de professores na concepção de Garcia (1995, p. 54) “[...] converteu-se no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo [...]”. Em conformidade com o pensamento deste autor, surge a afirmação, que tem se materializado em leis e projetos governamentais, de que para melhorar a educação de um país basta investir na formação dos educadores, que todos os problemas referentes à educação serão solucionados. Entretanto, segundo Nóvoa (1995), a formação docente é apenas um dos muitos aspectos que precisam ser melhorado nos sistemas de ensino. Neste sentido, sobre a supervalorização do conhecimento acadêmico Gómez (1995, p. 107) nos diz que: “[...] as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fracionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos”.

- Encontros, seminários e cursos breves em cada uma de nossas frentes de trabalho educacional;
- Participação das educadoras e educadores nos coletivos e nas lutas do Setor de Educação e do MST como um todo;
- Oficinas de Capacitação Pedagógica, que envolvem uma metodologia específica de formação na ação;
- Sistematização das práticas pedagógicas das diversas frentes;
- Produção coletiva e socialização de materiais sobre (ou que subsidiem) a proposta de educação do MST e visando a ampliação dos horizontes e das alternativas pedagógicas;
- Programas de cursos não formais de maior duração e em etapas, visando uma formação mais continuada e abrangendo temas diversos relacionados com a educação e com a luta pela Reforma Agrária em sentido mais amplo, muitos deles realizados em parcerias com universidades ou outras entidades educacionais;
- Planejamento coletivo de aulas ou de outras atividades pedagógicas com crianças, jovens, adultos e comunidades;
- Participação nas Jornadas da Reforma Agrária, conjunto de atividades de formação e animação visando a recuperação da memória e da mística da luta pela Reforma Agrária;
- Acompanhamento pedagógico de escolas ou de experiências localizadas de trabalho educacional de base em assentamentos ou acampamentos, visando extrair lições para o conjunto;
- Articulação e acompanhamento do acesso de educadoras/es dos assentamentos e acompanhamentos à escolarização do 1º, 2º e 3º graus;
- Realização de cursos alternativos de 2º grau, com habilitação para o Magistério;
- Iniciativa de escolarização de 1º grau (5º a 8º séries) dos/as monitores/as de alfabetização de adultos, em parcerias com Universidades e outras entidades educacionais.

As atividades propostas pelo MST para a formação docente realizam aquilo que Giroux (1997) chama de formação de professoras/es como intelectuais críticos, que atuarão no sistema educacional a partir de suas concepções de resistências às injustiças e desigualdades sociais e análise crítica dos fatos educacionais, buscando promover a emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Retoma-se a concepção de intelectual orgânico, que necessita de autonomia e compromisso para a realização de seu trabalho, como idealizado por Gramsci (1974), pela qual se ressalta a formação intelectual proveniente das lutas sociais, aspecto imprescindível para aqueles que atuarão, na perspectiva de Freire (1996), como professores que pretendem promover mudanças sociais a partir da valorização da cultura e por meio do respeito aos saberes dos educandos, buscando a ampliação dos direitos civis e individuais.

A partir destas reflexões, faz-se necessário se deter nas seguintes questões: como o MST relaciona a prática política e o trabalho docente? Qual é a dimensão política da escola no MST? Qual é a concepção de educação da (o) educador (a) no MST? Estas questões serão discutidas a seguir, tendo por base as ações e os discursos do referido Movimento, que segundo Gohn (2000, p. 105), constitui-se “[...] o maior movimento social popular organizado

do Brasil e, possivelmente, o maior da América Latina, pois ele é um movimento agenciador de redes de sociabilidade e de participação social no campo.”.

3.3 Papel político da escola e do professor no MST

A discussão em torno da Reforma Agrária no MST, segundo Caldart (2004) é tão importante quanto à luta pela estruturação e garantia de escolas nos assentamentos. A percepção da necessidade de escolas, neste Movimento, deve-se às famílias sem-terra, que assim como grande parte da sociedade brasileira acredita no papel social da escola e em sua importância para o processo de aquisição e construção do conhecimento. Deste modo, as escolas itinerantes dos assentamentos do MST representam uma possibilidade inicialmente realizada com a participação da comunidade acampada, sem grandes condições materiais e estruturais. Para Morigi (2003, p. 57), a relevância dada à educação pelo MST é mensurada pela afirmação de que investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, o que se pode perceber com o seguinte resgate:

As primeiras iniciativas educacionais realizadas nas ocupações e acampamentos ocorreram na década de 80, com o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo. Tinha como objetivo começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia em vários estados. Um dos desdobramentos do Encontro foi a criação do Setor de Educação no MST, que tem como principal função a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele ainda não tenha aparecido espontaneamente.

Os princípios filosóficos e pedagógicos, que orientam as concepções de mundo, sociedade, homem, mulher e educação no MST, estão presentes no Caderno de Educação, n. 8 (1996, p. 59), intitulado “Princípios da Educação no MST”. Deste modo, pode-se afirmar que os princípios filosóficos da educação defendida pelos Sem Terra, referem-se à:

- I) 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. Algumas características dessa proposta de educação:
 - a) educação de classe – uma educação que não esconda o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores;
 - b) educação massiva – o direito de todos à educação, com especial ênfase à escolarização, com mobilização em torno de bandeiras como: “toda criança na escola... aprendendo!”, “todos os jovens ao estudo!”, “nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!”;
 - c) educação organicamente vinculada ao Movimento Social – uma educação que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST, que pode melhor

dar conta das suas demandas de formação, participando mais efetivamente dos processos de mudança;

d) educação aberta para o mundo – uma proposta de educação do MST quer dizer a limitação na realidade imediata ou nas lutas específicas é uma proposta de abertura de horizontes, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”;

e) educação para a ação – uma educação que alimente o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas passam da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade;

f) educação aberta para o novo – aberta para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido.

Outro aspecto filosófico ressaltado pelo MST no referido Caderno de Educação, diz respeito à promoção de uma educação para o trabalho e para a cooperação, na qual insere a escola nos desafios de seu tempo histórico. Para a Reforma Agrária a cooperação é elemento estratégico na busca de se construir novas relações sociais, as famílias em conjunto resolvem seus problemas, ganhando com isto, tempo e ampliando a solidariedade. Outro princípio evidencia que, a educação para atender a este propósito precisa pensar a formação humana de forma mais ampla, ou seja, além da aquisição de conhecimentos tradicionais deve possibilitar o desenvolvimento de outras esferas da vida humana, não contempladas numa escola de orientação capitalista.

Trata-se, segundo o MST, de formar um novo homem e mulher com valores humanistas que se revelam na indignação diante das injustiças e da perda de dignidade humana. Nas palavras de Bezerra Neto (1999), para o Movimento, a construção de uma sociedade socialista e a formação de um “novo homem” será possível a partir da articulação entre democratização da terra e da educação.

Os princípios pedagógicos prescritos no referido Caderno de Educação do MST revelam: a) o caráter socialista desta educação ao considerar a relação entre teoria e prática como forma de superação da escola que separa conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos; b) a combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, sem a primazia de um em relação ao outro; c) a realidade como base da produção de conhecimento, realidade percebida como relação entre o assentamento e o mundo; d) a escolha de conteúdos socialmente úteis para a vida dos educandos; e) a educação para o trabalho e pelo trabalho, uma vez que vincular a educação com o trabalho aparece como condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos; f) o vínculo orgânico entre os processos educativos e os processos políticos, compreendendo a educação como uma prática essencialmente política vinculada a um processo de transformação ou conservação da sociedade.

Além disto, propõe: g) a articulação entre processos educativos e processos econômicos, partindo do pressuposto que a sociedade é movida pelos processos de produção,

distribuição e consumo; h) o vínculo orgânico entre educação e cultura, compreendendo as escolas e os cursos de formação como espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura; i) gestão democrática da escola, com participação efetiva da comunidade no processo pedagógico; j) auto-organização dos estudantes, ou seja, estes devem dispor de tempo para se encontrarem, discutirem questões e tomarem decisões; l) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos professores, pois, sem a coletividade destes sujeitos não há processo educativo, além disto, parte-se da idéia de que quem educa deve ser educado continuamente; m) prática de pesquisa, enquanto metodologia de educação que relaciona intimamente teoria e prática; e finalmente, a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

A escola⁷² proposta pelo MST, deste modo, não pode ser considerada um lugar neutro, uma vez que, as decisões envolvidas, nos processos pedagógicos e na formação de educandos e professores baseiam-se na luta pela transformação social. Isto faz dela um espaço de crítica, com vistas à construção de novas possibilidades de se pensar a realidade social, para além dos princípios capitalistas. Diante disto, é possível fazer alguns questionamentos, com o intuito de nos aprofundarmos no estudo deste tema: Em quais pensamentos e autores se fundamenta a Pedagogia do MST? Como o trabalho destes autores orienta as práticas pedagógicas do professor no MST? Como acontece a formação do professor na prática política do Movimento? Qual dimensão e importância do professor para a concretização dos ideais socialistas pretendidos pela escola do MST?

3.3.1 MST e a construção de uma nova prática pedagógica

O interesse pela prática pedagógica na concepção de Santos (2006c) tem mobilizado esforços de muitos teóricos e pesquisadores da educação, como, Berehns (2005), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Sacristán (1999), Zabala (1998), dentre muitos outros; uma vez que a formação docente apresenta-se como fator central do processo educativo. Tais teóricos se apresentam como críticos de um trabalho docente reprodutor, que faz do professor

⁷²A escola como instituição pertencente à “sociedade civil” constitui-se um importante *locus* de disputa política das classes sociais. Segundo Tamarit (2000), não há neutralidade no conhecimento científico pertencente ao currículo escolar, pois, o mesmo é validado pela comunidade científica, e integra o jogo das disputas pela hegemonia social e cultural. O currículo escolar, deste modo, deve ser compreendido como uma construção social que pretende, via escola, a transmissão para as futuras gerações de um saber cultural produzido e institucionalizado por uma sociedade. Esta transmissão, não obstante, pode ocorrer de diferentes formas e conteúdos; a questão central que se coloca e precisa ser respondida é: quem, como, o quê e porque se seleciona o saber constitutivo deste currículo, conforme afirma Santomé (1998).

um mero agente pedagógico de reprodução da ordem social, conforme explicita Bourdieu e Passeron (1992). O que estes autores pretendem, portanto, é a construção de uma prática pedagógica voltada para uma abordagem dialética, emancipadora, reflexiva, crítica e que articule teoria e prática.

Estes pensamentos se harmonizam com os do MST em vários aspectos, pois este Movimento é também pedagógico ao exercer um processo de formação dos sem-terra fundamentado na coletividade em movimento a qual possui ações intencionais para a educação de seus membros. Caldart (2004, p. 316) diz que:

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas sim no próprio caráter do MST produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, valores e jeito de ser que o Movimento “intencionaliza” suas práticas educativas, ao mesmo tempo, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já quase perdida.

O professor no MST é também formado na prática política deste Movimento, pois as militâncias, as místicas, as ocupações, as marchas, contribuem para construir na ação seus discursos, suas visões de mundo e suas intencionalidades políticas. Para este Movimento é preciso que todos, desde as crianças até os mais adultos, se posicionem politicamente, para garantir a transformação da sociedade. Segundo Comilo (2008), esta formação e a prática política do professor são inspiradas por uma Pedagogia de base Socialista, que se baseia em Paulo Freire, Makarenko, Pistrak, Gramsci, Rosa Luxemburgo, Karl Marx, Mao Tse Tung, Che Guevara, Lênin, Florestan Fernandes, entre outros, que consubstanciam suas ações e seus discursos, visando uma sociedade com outros princípios para as relações humanas.

Nestes termos, formar o professor revela o posicionamento em prol de uma sociedade mais justa. Efetivar uma educação específica para a população camponesa, pautada em valores deste grupo social, requer a compreensão de que o campo não é apenas um local de produção, mas abriga formas de vida, manifestações culturais e conhecimentos que precisam ser valorizados num processo pedagógico para que estes camponeses e camponesas tenham possibilidades de se descobrirem enquanto sujeitos históricos, como quis Freire (1996), em condições de reivindicarem e lutarem por direitos contra todas as formas de indignidade perpetrada contra todo ser humano. A formação do intelectual orgânico para o Movimento envolve, então, tanto a formação docente como a educação de modo geral, pois a luta política requer pessoas que conheçam sua tradição e os instrumentos sociais de mudança.

Apoiado nos ideais de Paulo Freire, o Movimento aprendeu a dar ênfase à educação popular, compreendendo que todos devem ter direito à educação, mesmo aqueles que tiveram negadas as oportunidades de estudar na idade “adequada”. A EJA é uma bandeira de luta defendida pelos militantes do Movimento que pretendem, com isto, o fim do analfabetismo nos assentamentos, além de possibilitar um ensino crítico, democrático, diferente do que propõe a “educação bancária”. O trabalho do professor, neste sentido, deverá propiciar a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos por meio, sobretudo, de um ensino sistemático, com rigorosidade metodológica e científica.

Makarenko e Pistrak são dois grandes pensadores da educação de caráter socialista; suas contribuições para o MST, segundo Boleiz Júnior (2008), referem-se à prática educativa enquanto espaço democrático e coletivo que prepara o homem novo para a vida numa outra sociedade, exercendo uma verdadeira Educação do Trabalho. Esta educação compreende o trabalho enquanto meio de transformação da natureza e humana, sendo deste modo, capaz de possibilitar ao educando a compreensão do mundo; seus aspectos históricos, econômicos e culturais. A educação, nestes termos, deverá formar o homem e a mulher, a partir do contato com o real, além de preparar para a transformação individual e social, contribuindo para a superação do paradigma da exploração vigente na sociedade estratificada com base no modelo de produção capitalista.

Outro professor que mobiliza a prática política e educativa do MST é Florestan Fernandes; que foi recentemente homenageado pelo Movimento, ao utilizar seu nome para a sua grande escola de formação humana, e de militantes, em São Paulo. A história de Florestan Fernandes manifesta-se como um incentivo às lutas dos militantes do MST, uma vez que como filho de lavadeira conseguiu obter grandes êxitos acadêmicos e orientou sua produção intelectual para os problemas sociais da população pobre do país. Saviani (1996) explicita várias dimensões dos estudos de Florestan que contribuiu para a militância, a política, antropologia, educação, com intuito de encontrar respostas para os problemas sociais.

A orientação marxista dos autores relevantes para o MST, já citados, considera a educação como parte dos mecanismos de controle usada pelas classes dominantes. Por isso, ao aceitar as idéias passadas pela escola à classe dos trabalhadores cria uma falsa consciência, que a impede de perceber os interesses de sua classe, o que justifica a crítica a essa escola, bem como a tentativa de estabelecer outro parâmetro educativo, em direção a uma educação socializada e igualitária a todos os cidadãos. A compreensão que o Movimento tem da educação e da prática política do professor, a partir destes referenciais, evidencia a crítica a uma educação contrária à humanização e mantenedora das desigualdades sociais.

O MST, nesta perspectiva, é um movimento social, que há quase três décadas tem construído sua história de luta pela terra e por educação no Brasil. Muito tem sido dito por seus teóricos mais expressivos e por seus materiais de educação – revista, livros, jornais, *home page* –, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado, acerca das experiências educativas e formação docente realizadas nos acampamentos e assentamentos do Movimento. A Pedagogia do MST, deste modo, tem inspirado a defesa de uma educação que visa a formação de um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade.

Para além de estereótipos ou divinizações do MST, é necessário, que se perceba as lutas e as dimensões educativas de um Movimento que se levanta como expressão das resistências dos camponeses. Apesar do MST ser um movimento considerado bastante polêmico e, portanto, alvo do descrédito e do desprezo de uma parcela da sociedade, sobretudo devido a atuação tendenciosa da mídia massificadora, ele também adquiriu estima de outra parcela pela esperança de construção de uma sociedade mais justa. Não se pode, contudo, negar que este Movimento tem realizado um grande esforço pela defesa da educação do campo no país, formando professores/as que efetivem seus ideais de sociedade. É preciso, pois, que se analise e se reflita sobre estas práticas educativas, com uma dimensão crítica, para além de um desprezo vazio, ou de uma adesão sem grandes fundamentações e conhecimento de causa.

A partir desta análise, podemos afirmar que o campo brasileiro não é somente espaço de negações e exclusões históricas, pois precisamos considerar as lutas e as conquistas sociais de seus habitantes. Refletir, então, sobre uma educação para a população campestre requer que se leve em consideração esse percurso histórico, a situação atual, o modelo de desenvolvimento pensado para o país e conseqüentemente para este espaço, muito tempo visto em contraposição ao modelo urbano.

A formação de professores, neste contexto, pretende uma educação para além dos modelos de exclusão e urbanização, aspecto fundamental para se promover os direitos daqueles que vivem no campo, caracterizado pela amplitude e diversidade. O MST, deste modo, como expressão das lutas dos sujeitos que habitam o campo, por meio de sua proposta pedagógica, atua com variadas estratégias para a implementação e efetivação da educação escolar, em todos os seus níveis, desde a educação básica até o nível superior e a pós-graduação. Formar o/a professor/a do campo, portanto, contribui para a realização desta proposta de educação integral defendida pelo Movimento, que através das suas atividades e múltiplas Pedagogias, possibilita o rompimento do latifúndio do conhecimento,

democratizando, deste modo, o saber enquanto bem cultural da humanidade, capaz de redimensionar a vida daqueles que dele se servem.

Postas estas considerações, analisaremos nos capítulos seguintes as implicações da ação política desenvolvida pelo MST para a prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih. Teremos como foco central as práticas pedagógicas desses professores, bem como suas percepções sobre a vida no campo, a educação proposta pelo MST, e como essa proposta é interpretada pelos professores. Além disto, discutiremos a escola como mobilizadora política neste espaço e como ela se relaciona com a comunidade assentada.



CAPÍTULO IV – PELA PEDAGOGIA DOS AÇOS: COM A PALAVRA AS (OS) PROFESSORAS (ES)

FIGURA 12: Estudante da escola Luzia Mendes

FONTE: Arquivo particular de Marilda da Conceição Martins

CAPÍTULO IV

“PELA PEDAGOGIA DOS AÇOS”: com a palavra as (os) professoras (es)

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo mundo...Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte e minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!

Riobaldo
(Grande Sertão: veredas)

A discussão apresentada neste capítulo tem por objetivo ouvir os atores sociais que na condição de professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih, desenvolvem um trabalho pedagógico, mesmo diante das dificuldades cotidianas encontradas. Este fato, entretanto, não impede que estes sujeitos exponham suas lutas, suas reivindicações e suas esperanças em um trabalho pedagógico que leve em consideração os seus anseios e os da comunidade assentada.

Ser professor das escolas do Assentamento, deste modo, revela muito sobre seus estilos de vida e suas lutas diárias. Assim, ao retomarmos aqui, o título da dissertação “A Pedagogia dos Aços” temos a intenção de frisar a força expressa na prática pedagógica dos professores das escolas da Vila Diamante. Isto porque, a metáfora do aço aqui utilizada, emprestada do poema de Tierra, traz para ao debate a “resistência” do aço, bem como a força dos professores camponeses em seus processos de trabalhos docentes.

Tendo como foco a análise dos dois primeiros eixos temáticos da pesquisa que estruturam este capítulo, focaremos nas discussões daquilo que foi dito e visto nas escolas, o contato que tivemos com os estudantes, professores e com a comunidade da Vila Diamante. Compreendemos que as falas dos sujeitos revelam muito de suas aspirações, de seus trabalhos em sala de aula e de seus desempenhos docentes. Assim, de posse destas falas não pretendemos a seguir apresentar uma crítica ou mesmo uma avaliação, mas perceber a atuação política do MST com vistas a explicitar as implicações destas ações no trabalho das/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

4.1 As (os) professoras (es) da Vila Diamante

A realidade educacional do campo brasileiro tem sido foco de muitas pesquisas, neste sentido, Souza (2007), ao fazer o estado da arte da “pesquisa sobre educação e o MST nos Programas de Pós-Graduação em Educação”, nos mostra de forma bastante interessante os temas mais recorrentes nestes estudos, os enfoques teórico-metodológicos adotados, além da caracterização da pesquisa, dentre outras questões. Para a referida autora (2007, p. 443):

Tomando como referência o fato de que as pesquisas sobre educação e/no MST têm sido intensificadas nos últimos anos, nossa intenção é demonstrar que as pesquisas geram conhecimentos educacionais em três frentes, a saber: 1) prática pedagógica no âmbito escolar; 2) prática pedagógica no âmbito das relações sociais que caracterizam o movimento social em questão; 3) política pública e educação dos trabalhadores. .

A prática pedagógica dos professores no contexto dos assentamentos rurais, especificamente, àquela mediada pelas ações do MST, tem sido foco de vários estudos dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Enricone (2004) chama a atenção para a necessidade de se discutir questões mais gerais relacionadas a/ao professor/a, a docência e o encontro com o aluno, referindo-se a instabilidade do contexto da sala de aula e das certezas e incertezas do processo educacional. Além disto, ao discutir sobre o sentido de totalidade da docência, chama a atenção para sua dimensão pessoal, sua prática e do seu conhecimento profissional docente. Neste sentido, continuamos com o pensamento de Souza (2007, p. 444), sobre as pesquisas no âmbito da educação no MST, assim, “[...] partimos do pressuposto de que elas são delineadas por forte influência da dinâmica do movimento social, cujo formato da participação sociopolítica demonstra reivindicação, proposição e execução de experiências educativas”.

As experiências educativas nos assentamentos do MST, advindas de projetos e programas pedagógicos têm contribuído para a elaboração de estudos e pesquisas sociais. Para Souza (2007, p. 444) “[...] a força política do MST, especialmente na luta por educação na reforma agrária, desperta inquietação nos pesquisadores”. Sendo assim, esta pesquisa também é subsidiada pelas experiências e contatos que tivemos desde 2005 com a educação em áreas de assentamentos do MST. Destes contatos ficou a necessidade de discutirmos sobre quem são essas/es professoras/es que trabalham nestas escolas e quais são suas formações para desenvolver seus trabalhos. Tomando como foco os objetivos deste estudo, bem como os eixos temáticos que estruturam esta pesquisa, apresentaremos a trajetória de formação das/os

professoras/es da Vila Diamante sujeitos desta pesquisa. Consideramos, pois, importante falarmos sobre a vida dessas/es professoras/es, enfocando alguns aspectos pessoais e alguns episódios de suas escolarizações, pois, compreendemos que “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]”, conforme nos lembra Ashton-Warner citado por Holly (2000, p. 82).

4.1.1 As (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih: um pouco de suas vidas e de suas trajetórias

A vida e o itinerário das professoras da Vila Diamante apresentam elementos importantes que nos permitem pensar sobre os aspectos mais gerais da vida no campo – especialmente no Maranhão - em diferentes momentos históricos. Falar dos percursos que cada uma delas vivenciou, significa a apresentação de histórias que nos remetem a ouvir e refletir sobre tantas outras histórias e lutas compartilhadas pelos sujeitos camponeses. Isto posto, apresentaremos, conforme anunciamos, informações sobre a vida de Calu, Olga, Ester, Felipa, Hannah, Garrida, Maria e Bem, obtidas por meio dos questionários.

A história de Calu

Calu tem 40 anos, nasceu em Vitorino Freire, no Maranhão. Veio morar na Vila Diamante em 1993, devido o seu casamento com um militante do MST, e, atualmente possui dois filhos adolescentes. Dividida entre o dilema de casar e estudar, afirma que ao conhecer seu marido foi um amor tão forte que quando percebeu “já estava grávida e não tinha mais jeito”. Sua experiência como professora iniciou-se na Vila Diamante, pois, quando chegou neste Assentamento já havia concluído o curso de magistério em 1992. Foi uma das primeiras professoras deste lugar, iniciando com um trabalho voluntário, momento em que se encontrava na condição de acampada, só depois a prefeitura municipal assinou seu contrato de trabalho. Recordar-se de suas primeiras experiências educativas e dos locais onde as aulas aconteciam, tais como, clube de mães, barracões, e outros lugares.

Ela fez o curso de magistério em uma escola particular de Vitorino Freire, momento marcado por grandes dificuldades e dilemas. Filha de mãe viúva, de uma família de três irmãos, passou por muitas dificuldades financeiras, dentre elas, a dificuldade de pagar a escola para fazer o Ensino Médio, após ter terminado o Ensino Fundamental em Lago do Junco. O Ensino Médio veio carregado de muitas etapas difíceis, condição que a levou a

estudar no curso de magistério como bolsista na escola Frei Celso⁷³. O segundo e terceiro ano do curso de magistério foram feitos em Vitorino Freire, momento em que sua madrinha ofereceu hospedagem em sua casa⁷⁴ e uma bolsa na “melhor escola de magistério” da referida cidade. Em “troca” disto, Calu teria que ficar com os filhos de sua madrinha, para que ela pudesse viajar a trabalho.

Nesta cidade nova, outros desafios são apresentados, pois, fora de sua cidade natal e por nunca ter saído de lá para morar em outro lugar, Calu teve que fazer novas amizades e se acostumar com a solidão vivida longe de sua terra. Outra dificuldade, diz respeito ao fato de não conseguir acompanhar o nível da escola e também, por se relacionar pouco com as moças e os rapazes colegas do curso de magistério. Isto devido ao poder aquisitivo mais elevado dos estudantes em questão. Na função de estudante e “dona de casa”, novos desafios se apresentaram, dentre eles, estudar, fazer comida, estagiar e ser babá das crianças, entre outras atividades. Um aspecto que ela considera positivo nessa nova relação diz respeito aos “bons” cuidados da sua madrinha, pois segundo Calu, “ela não me maltratava, porque ela sabia que eu tava ali pra estudar”.

Após iniciar-se na carreira docente na Vila Diamante, Calu começou o curso superior de Letras, pela UEMA, no campus de São Bento, no interior do Estado. Deslocava-se do Assentamento, durante o período de férias para estudar; outro momento marcado por grandes dificuldades preocupações e tristeza, estado de espírito descrito com expressividade em sua fala:

Se eu tivesse juntado as lágrimas que eu derramei daria um rio. Chorei querendo vir embora com saudade de meus filhos. Curso puxado, dia e noite de trabalhos. Eu devo muito isso a meu esposo, eu não queria, eu disse que eu não, não ia. Ele disse: “você, você vai”. Ele arrumou minhas coisas, saiu na frente com uma bolsa e eu chorando atrás. Ele ficava com os meninos. Se não fosse por ele, sei lá, eu acho que tinha parado mesmo. (Professora Calu)

Em relação a sua atuação no MST, iniciou-se a partir do trabalho como professora na Vila Diamante. Apesar de ser uma das primeiras professoras do Assentamento, Calu não possui cursos formais de educação e formação docente pelas parcerias do MST. Tanto seu

⁷³Ressaltamos neste item aspectos da vida dos participantes da pesquisa, que dizem respeito a suas vidas e trajetórias de formação, entretanto, não pretendemos com isto ressaltar de forma sensacionalista suas histórias de vida, ou mesmo vitimizá-las ou penalizá-las. Além disto, não é pretensão deste estudo fazer um estudo biográfico destes sujeitos.

⁷⁴É uma prática comum meninas advindas do campo serem recebidas por parentes na cidade, ou mesmo começar a trabalhar precocemente como empregadas domésticas com o propósito de continuar seus estudos. Algumas delas, nem mesmo recebem salário, pois, aceitam ser “ajudadas” recebendo roupa, casa, comida e o acesso à escola, após uma rotina intensa de trabalho, que inclui, na maioria das vezes, atividades de babá, e outras tarefas domésticas, reproduzindo, assim, a lógica das “damas de companhia moderna”, uma retomada do que acontecia com os afrodescendentes escravizados no Brasil.

curso de graduação como seu curso de pós-graduação foram feitos pela UEMA. A parceria estabelecida entre o MST, universidades e Centro de Ensino tem resultado na realização de vários cursos, é neste sentido que o marido da referida professora é técnico agrícola, formado por uma parceria entre o MST e a Escola Agrotécnica do Maranhão.

Além de professora da escola da Vila Diamante, Calu é concursada na escola do Ensino Médio de Igarapé do Meio e no momento exerce a função de diretora nesta escola, tendo contato com duas realidades e dois contextos educacionais diferentes, além do campo e cidade, o contexto da gestão escolar e da docência.

A história de Olga

Olga tem 39 anos, possui dois filhos e é casada com um assentado militante do MST, que exerce a função de agente de saúde no próprio assentamento⁷⁵. Ela é natural de Igarapé do Meio e mora na Vila Diamante há 15 anos. Veio morar neste lugar devido o seu casamento, momento em que o assentamento completaria 05 anos. Com o propósito de trabalhar e estudar em uma cidade maior, Olga, a exemplo de Calu e tantas outras mulheres camponesas, teve que se submeter ao trabalho doméstico na casa de pessoas, em alguns casos conhecidas de suas famílias. Sua vida marcada por grandes reviravoltas e surpresas do destino, fez dela uma das primeiras professoras desta comunidade:

Antes de vir para o assentamento eu trabalhava em casa de família em Santa Inês, trabalhava e estudava. Eu fui pra Santa Inês quando eu fazia a sétima serie. Que na época em Igarapé do Meio não tinha sétima serie, não, tinha. Só que foi assim, eu trabalhava, a história foi essa, eu trabalhava, numa escola pequena, só que sempre teve nos municípios pequenos essa questão de disputa partidária, de política e aí, eu não, apoiei o candidato a vereador dessa época. [...] Aí eu sei que fui, andava nas casas das pessoas pedindo trabalho e tudo. Colocando o que tinha acontecido. Eu sei que eu arrumei uma casa de uma pessoa lá, eu passei dois anos na casa dessa pessoa, saí porque não deu certo. (Professora Olga)

Devido o seu casamento, a professora teve que voltar para Igarapé do Meio e, como seu “marido” era assentado da Vila Diamante teve que se mudar para lá. Neste sentido, por já ter participado de grupos de jovens da Igreja Católica quando morava em Igarapé do Meio, nesta nova fase de sua vida, identificou-se rapidamente com o MST e logo passou a envolver-se com as atividades do Movimento, primeiramente como professora da escola da Vila e, posteriormente, como estudante do curso de magistério realizado no Rio Grande do Sul promovido pelo MST.

⁷⁵Seu curso de Saúde é resultante de uma parceria entre o MST e a UFMA.

Olga ao chegar à Vila Diamante possuía apenas a oitava série, e após formar-se em magistério, iniciou o curso de Pedagogia da Terra, pela parceria do MST com a UFRN. Ter feito pedagogia não era bem o que ela queria, mas devido à exigência da LDB⁷⁶ - que estipulou um prazo de dez anos para que todos os professores que trabalhassem com a educação infantil e séries iniciais tivessem a graduação em Pedagogia – teve que fazer o curso em questão. Tanto o curso de magistério nível médio, quanto o curso de Pedagogia foram feitos em outros Estados, fato que apresentou muitos sacrifícios e muitas dificuldades para concluir seus estudos, dentre eles, afastar-se da sua família.

Sobre o início na carreira docente, Olga lembra que desde os 12 anos já trabalhava como professora em sua casa, de forma improvisada e sem grandes “compromissos”, isso para ela:

Era um sonho. Meu irmão, lá em casa, a casa era de taipa, e eu queria muito ser professora. Aí meu irmão, o mais velho, fez um quadro na parede, de cimento, aí eu chamava os meninos da vizinhança, pra trabalhar. Aí eu trabalhava voluntário, às vezes. Às vezes as pessoas me pagavam, davam um dinheirinho pra eu comprar alguma coisa, um shampoo, alguma coisa. Mas era assim, aí depois, fui chamada com 16 anos, fui chamada pra trabalhar no Clube de Mães. Esse Clube de Mães foi feito pelas mulheres lá de Igarapé do Meio, e aí tinha, eu não sei se era pelo Governo Federal, se era pelo Estado, que mantinha o Clube de Mães. Então, agente trabalhava o dia todo, dava aula o dia todo lá. Lá agente almoçava, já vinha jantada, dava banho em menino, dava aula, era tudo isso. E eu gostava muito. Eu brincava muito. Eu gostava muito.

A sua condição de professora é permeada pela vontade de concretização de um “sonho”, conforme percebemos em sua fala. Para muitas professoras do campo, até mesmo da cidade a docência vem manifestada pela percepção de “vocação” e “dom”, contribuindo para diminuir o caráter profissional do trabalho docente (NÓVOA, 1995).

Olga iniciou-se muito cedo na profissão, a brincadeira de criança passa a ser vista, agora, com um caráter profissional remunerado. Aos 16 anos já se considera professora da educação infantil, pois, atraía-se pelo trabalho com as crianças. Mas, é na Vila Diamante, que ela começa a trabalhar como professora concursada das séries iniciais do Ensino Fundamental. Olga, seus filhos e seu esposo são militantes do Movimento, condição que no início despertou discordâncias e resistências dos seus familiares. Atualmente, mesmo não integrando o MST sua família aprendeu a respeitar a sua opinião e militância no Movimento.

⁷⁶ Ver Brzezinski (2000).

A história de Ester

Ester, uma mulher de “personalidade forte”, conforme auto-intitula-se, e é também, por suas companheiras de trabalho, tem 32 anos, é casada, tem três filhos adolescentes, mora na Vila Diamante desde 1994. Natural de Monção, cidade maranhense, Ester foi para o Assentamento devido seu casamento com um assentado. Sua família sempre se dedicou ao trabalho rural, pois, filha de mãe quebradeira de coco, pai vaqueiro, foi para o assentamento e seu marido e seus filhos continuaram se dedicando as atividades rurais⁷⁷. O contato inicial com a docência ocorreu em São Luís, de forma rápida em uma escola particular pequena, momento em que também trabalhava na condição de empregada doméstica. Estudou em escolas do campo, na maior parte de sua vida, somente quando foi para São Luís estudar a quinta série e trabalhar, teve acesso a uma escola da zona urbana, além do acesso à cultura cidadina.

Foi na Vila Diamante que esta professora teve contato com um trabalho docente mais duradouro e consistente, constituindo de fato, seu início na carreira de professora. Seu curso de magistério concluído em 1997, feito em uma escola particular de Santa Inês, foi muito importante para seu trabalho. E, logo depois resolveu continuar seus estudos fazendo a graduação em Letras, concluída em 2008. Sua militância no MST começou assim que ela se mudou para o Assentamento, e desde então, ocupou alguns cargos na Vila Diamante, dentre eles, a participação no Setor de Educação e Comunicação, o que garantiu a sua participação em vários cursos oferecidos pelo Movimento.

Assim, como as outras professoras citadas anteriormente, Ester já passou por muitas dificuldades em sua vida, dentre elas, para concluir seus estudos, momento que demandou certo afastamento de sua família. O sentimento de culpa por ter se afastado durante esse período é recorrente, mesmo que combatido pela justificativa da luta por sua formação universitária e pela sobrevivência da família⁷⁸. A união de sua família contribuiu para resolver este problema, além de possibilitar a participação e militância coletiva no MST.

⁷⁷As professoras não desenvolvem nenhuma atividade agrícola, pois, a sobrecarga de trabalho, bem como o fato de serem professoras as remete para outro nível de atividade, ou seja, a “intelectual”. Esse “status” é somado, também, as suas posições de liderança dentro do Assentamento.

⁷⁸A participação feminina na renda da família é consideravelmente importante, pois, em muitos casos apenas o salário da esposa como professora é a garantia oficial de renda na casa. Ouvimos, portanto, comentários de alguns esposos, do tipo: “Eu disse que eu queria casar com uma professora, porque eu seria militante e ela sustentaria a casa”. Esta afirmação dita entre risos e seriedade nos remete a uma discussão sobre a liderança feminina nos assentamentos, tanto no que diz respeito às atividades domésticas, quanto nas tomadas de decisões, que envolvem os destinos da família. Rua e Abramovay (2000) apresentam no texto “Companheiras de luta ou “coordenadoras de panela”, uma análise sobre as relações de gênero nos assentamentos rurais, mostrando,

A história de Felipa

Felipa possui 29 anos, é casada com um dos dirigentes nacionais do MST, e mora no Assentamento desde 1998. É natural de Igarapé do Meio, veio para a Vila Diamante porque seu pai ajudou na ocupação e resolveu levar a família para lá. Suas palavras confirmam estas afirmações, ao mesmo tempo em que apresentam novas:

Então, em 1989 meu pai veio pra cá e tinha minha mãe, meus irmãos, meus tios que moravam com a gente, e aí depois nós resolvemos vir também. Era muito difícil conciliar a vida aqui sem ele. Ele veio pra cá como forma de fortalecimento, pra garantir a ocupação. Foi um período que muitas mulheres que tinham ficado na cidade, vieram pra cá com os filhos. Meu pai ajudou na ocupação. (Professora Felipa)

A saga da luta pela terra resultou no envolvimento de toda a sua família com o MST. Ao concluir o Ensino Fundamental, Felipa iniciou o trabalho de professora na Vila Diamante, ao ser aprovada no concurso para auxiliar de magistério⁷⁹, fato que logo apresentou a necessidade de continuar estudando, pois, ela afirma que “[...] na época nós éramos professoras apenas com o Ensino Fundamental, cursando o nível médio”⁸⁰. Sua preocupação seguinte foi cursar o Magistério, com o propósito de melhorar sua formação e sua prática pedagógica.

A oportunidade de fazer um curso superior veio a partir do seu envolvimento com o MST durante o período que chegou ao Assentamento. Momento em que começou a participar de algumas lutas, dentre elas, o movimento de mulheres e movimento de Jovens, o que lhe rendeu a indicação e convite para participar de um curso superior “pensado e estruturado com o MST”. O fato de já ter participado da Pastoral da Juventude, experiência rica para construções de aprendizagens, que lhe possibilitou um ensaio e primeiro contato não-oficial com a docência, conforme explicita:

portanto, que mesmo diante da veiculada invisibilidade feminina na luta pela terra, este grupo social tem conquistado direitos e posições sociais importantes.

⁷⁹Algumas professoras de Igarapé do Meio, em especial, as da Vila Diamante enfrentam o risco da anulação do concurso de auxiliar de magistério, a justificativa dada pela Secretaria Municipal de Educação é a inexistência atual do cargo. Diante disto, as professoras ameaçadas recorreram à justiça com o propósito de não perderem seus empregos. Sobre isto, Ester afirma que “não temos medo, não, porque se eles nos atingirem eles vão tá atingindo os deles também, as pessoas que votaram neles e que dão apoio político”. O risco e o medo de serem demitidas têm feito estas educadoras ficarem apreensivas e ao mesmo tempo, lutarem por seus direitos.

⁸⁰Elas eram na época professoras “leigas”, situação considerada desprivilegiada ainda hoje. Estas educadoras consideradas leigas, mesmo estando em exercício são tratadas preconceituosamente, uma vez que não possuem formação institucional. Entretanto, o rótulo “leigo” é indevido, pois os saberes docentes construídos em suas experiências profissionais são importantes para suas práticas pedagógicas. Segundo Beltrame (2000, p. 121) estes educadores “são nomeados nos documentos oficiais como “professores leigos”, expressão que carrega um significado negativo entre os docentes – e é contraditória porque designa, como estranhos ao Magistério, profissionais que há anos exercem esse ofício e que devem ser considerados não como leigos, mas como docentes”.

A primeira experiência de professora veio na catequese, eu participava da Pastoral da Juventude. Eu morava lá com meus padrinhos. E eu fui embora, fui morar com meus padrinhos pra estudar. Eu estudei em Igarapé do Meio até a terceira série, na creche, fizemos a pré-escola, depois a primeira e a segunda série. Aí depois eu vim pra cá e fiz a terceira e a quarta e depois fui pra Monção, pra Sede. O Ensino Médio foi magistério. Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças, então, não foi por acaso, que eu escolhi o magistério. Na escola que estudei tinha a educação geral, mas logo no início fazer educação geral não ia me dá o apoio que eu precisaria. Eu tinha passado no concurso como auxiliar [de magistério]. Eu estava em sala de aula, então, eu também precisava ter conhecimento pra poder trabalhar com as crianças. Eu trabalhava de manhã e de tarde, e à noite ia de bicicleta pra Igarapé do Meio, deixava a bicicleta na casa de uma amiga minha e aí pegava o ônibus de Igarapé do Meio, pra ir pra lá, a prefeitura pagava o ônibus e quem pagava escola pagava quem conseguia escola pública estudava. (Professora Felipa)

Esta fala de Felipa expressa claramente sua preocupação com os estudos e mostra inclusive como o acesso à educação escolar no campo maranhense, mesmo na década de noventa do século XX, ainda não se efetivou. Este fato fica claro e evidente em sua fala, “[...] quem pagava escola pagava, quem conseguia escola pública estudava”. Isto nos faz pensar, apoiada em Sposito (1993), que a escola pública por meio de seus processos de exclusão demonstra não ser para todos, nos levando a pensar sobre o caráter “público” da educação brasileira. Estamos falando de uma escola precária, a qual, muitas vezes, conforme demonstram as colocações destes atores/autores sociais, quando se consegue uma “vaga”, reveladora de uma grande oportunidade e favor do Estado, nem sempre é possível chegar até este prédio escolar, diante da necessidade de muitas caminhadas em busca deste espaço público⁸¹.

Sobre a sua escolha pelo curso de magistério, Felipa justifica esta opção por gostar de trabalhar com criança, além de considerar que o seu trabalho, na época, como auxiliar de magistério seria fortalecido pelas aprendizagens construídas no referido curso. Atualmente além de ser professora da Vila, Felipa, conforme já falamos, trabalha na escola de Igarapé do Meio como supervisora escolar e em Monção como professora das séries iniciais. Desta forma, cumpre uma grande carga de trabalho, dividindo as atenções com sua família, equilibrando o ser mãe, com o ser professora, filha, esposa, dentre muitos outros papéis desempenhados.

A história de Hannah

⁸¹Sposito (1993) apresenta em seu estudo “A ilusão fecunda” a luta dos movimentos sociais e da sociedade civil por educação escolar em São Paulo. A autora por meio de um trabalho intenso de muitas pesquisas, bem como participação e acompanhamento das manifestações populares em busca de educação na década de 1980, mostra como pais e mães reivindicam a “instrução” escolar a seus filhos, assim como o direito a matrículas, garantindo-os o acesso a escola. Neste sentido, ela afirma que “já não basta à garantia de acesso ao ensino de primeiro grau, é preciso conquistar a continuidade e, mais do que isso, o direito de voltar a estudar às populações excluídas da escola pública, principalmente durante a década de 70” (SPOSITO, 1993, p.105).

Hannah possui 32 anos, é solteira e tem duas filhas. É natural da cidade maranhense de Santa Luzia do Paruá, há nove anos mora em Igarapé do Meio. Sua trajetória escolar é marcada pelas experiências em escolas urbanas, uma vez que nunca morou na zona rural. Há 10 anos exerce a função de professora, e atualmente, além das escolas da Vila, é concursada e trabalha nas escolas de Monção e Santa Inês. Suas experiências docentes atuais são com as escolas do campo, sobre isto ela diz que “apesar de nunca ter estudado na zona rural, mas minhas experiências são em escolas da zona rural, e isso me permite ver e acompanhar um pouco desse trabalho”.

Há três anos consecutivos⁸² ela trabalha na Vila Diamante, aspecto que se diferencia dos outros professores não-militantes do Movimento, que enfrentam o “problema” da mobilidade escolar anual. Seu contato com este lugar ocorreu desde 1989, quando ouviu falar sobre a ocupação deste Assentamento, além disso, sua participação nos grupos de jovens e movimentos da Igreja Católica fez com que a mesma conhecesse desde cedo os movimentos sociais de base e suas atividades em torno da luta pela terra no Maranhão. Hannah não é militante do MST, conforme já apontamos anteriormente, não possui, atualmente, vínculos com outros movimentos sociais.

Além de possuir o curso de magistério e de Letras, Hannah faz Pedagogia pela Uema. Conforme, pudemos perceber sua vida é marcada por muito trabalho, assim como as demais professoras, ela possui uma rotina permeada por muitas atividades nas três escolas dos municípios mencionados. Por sua “personalidade forte”, ela se intitula “meia louca”, principalmente por defender suas opiniões com muita veemência.

A história de Garrida

Garrida é a professora mais nova do grupo, com apenas 18 anos. É solteira, natural de Vitória do Mearim, não tem filhos, mora atualmente em Igarapé do Meio. Sua família há tempos atrás se dedicava à plantação de arroz e outros produtos agrícolas, mas atualmente não tem se dedicado a essas atividades. Ela fez o Ensino Médio em Igarapé do

⁸²Anualmente os educadores de Igarapé do Meio mudam de escolas, fato que para alguns deles apresenta-se como um problema, por não conseguem criar vínculos com os educandos e nem mesmo com as suas famílias. Segundo Olga “já fizemos uma lista de professores que agente queria que ficasse aqui trabalhando, mas a Secretaria não aceita. Tem professor que passa por aqui e gosta e a comunidade também se agrada do trabalho, mas eles não deixam ficar e mandam outros”. O atraso no início das aulas este ano foi provocado segundo estudantes e professores pela falta de um quadro fixo de professores na Vila Diamante devido a demora em chamar os novos professores concursados, o que levou a escola a esperar todos os trâmites políticos locais serem resolvidos no processo de posse dos novos concursados.

Meio, há dois anos é estudante do curso Pró-infantil⁸³, e por igual período iniciou a atividade docente. Por meio da parceira do referido curso com a Prefeitura, Garrida primeiramente em 2008 trabalhou em uma escola da Sede deste Município, e atualmente trabalha com a educação infantil na escola Raimundo Cabral.

Este primeiro contato com a sala de aula, na condição de contratada foi marcado por muitas surpresas, dentre elas, o medo inicial somado a ameaça de perder o contrato de trabalho, fato que levou os demais estudantes do Pró-infantil a lutarem na justiça pelo direito de continuarem em sala de aula. Sobre sua experiência de trabalho na Vila, Garrida diz que não é militante do Movimento, mas durante o Ensino Médio realizou um trabalho em grupo sobre o MST, especificamente sobre a Vila Diamante:

Nós viemos aqui, fizemos entrevistas com várias pessoas, né, assim que eram descendentes dos que conquistaram a terra, quais os trabalhos que eram realizados, o que eles conseguiram trazer de bom pra cá, e assim, teve muita formação de professores, então, foi bem rico, assim, o nosso trabalho. Nós chamamos até seu Almir pra ele dá um testemunho, e foi bem interessante. Ele nos forneceu bastante revistas, documentários, e o foco principal foi o Massacre do El Dourado dos Carajás, inclusive até um homem que morava aqui morreu no dia desse massacre. O seminário falava sobre as lutas, as conquistas. Assim, agente falava desde o descobrimento do Brasil, que veio esse processo de luta pela posse da terra. (Professora Garrida)

Sua timidez, caracterizando suas respostas curtas, é marcante nesta jovem-professora, que decidiu ser professora por acreditar que nesta condição conseguiria emprego mais facilmente. O medo do desemprego e a questão em torno do que fazer quando se termina o Ensino Médio⁸⁴, são indicadores importantes no processo de escolha da profissão, mesmo quando esta escolha ocorre dentro de opções e condições bastante limitadas. Neste sentido, Garrida ao lançar-se à atividade docente nestes dois anos de trabalho, construiu parâmetros para perceber as escolas do campo e também as da cidade, a partir destas duas experiências de trabalho.

A força desta jovem professora não pode ser medida pela sua pouca idade, visto que, para se deslocar até a escola Raimundo Cabral anda diariamente seis quilômetros de Igarapé do Meio até a Vila Diamante, quando não consegue carona com alguns conhecidos.

⁸³O curso Pró-infantil tem por objetivo formar professores para atuarem na educação infantil. Em Igarapé do Meio os professores participantes do curso assinaram contrato com a prefeitura para trabalharem durante dois anos nas escolas municipais, momento em que são acompanhados por tutores, uma vez que a atividade docente serve como complemento de carga-horária do curso. A tentativa da prefeitura de romper este contrato de trabalho, este ano, fez com que os professores reivindicassem na justiça suas permanências em sala de aula.

⁸⁴Kuenzer (2000, p. 15) no texto “O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito” discute os caminhos pensados para este nível de ensino, bem como para os jovens que após concluir o curso ficam a mercê do desemprego, ou quando não, arriscam-se à seletiva vida universitária. A referida autora analisa, portanto, “[...] o caráter ideológico do discurso oficial que afirma que o novo Ensino Médio agora é para a vida, em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como “não vida.”.

Isto porque as passagens gastas com seu deslocamento fazem falta significativa em seu salário, uma vez que a prefeitura não se responsabiliza com esse tipo de gasto.

A história de Bem

Bem, com 33 anos, é casado, tem dois filhos e é natural de São Luís. Desde 1993 mora na Vila Diamante, momento em que se deslocou para lá com sua mãe e seus irmãos para cuidar de um tio que estava doente. A partir de então ficou no Assentamento, dedicando-se a atividades agrícolas, plantações de arroz, milho, feijão, entre outras atividades. Sua trajetória escolar é marcada pela “esperança” de sua mãe em ver os filhos com uma “profissão digna”⁸⁵. Diante disto, ele estudou em escolas do campo durante o Ensino Fundamental, já o Ensino Médio, foi na modalidade de Magistério em uma escola particular de Santa Inês. Atualmente é estudante do curso Pró-infantil.

Sobre seu tempo de serviço no magistério, Bem afirma que há cinco anos atua como professor. Primeiramente trabalhou nas escolas do povoado Bacuri, pertencente ao município de Monção, logo depois foi “convidado” para ir trabalhar na escola do Assentamento. Acerca destas experiências ele diz que:

Era muito cansativo, primeiramente era, a viagem. Eu ia todo dia pra lá, eu ia de bicicleta. Aí, quando era período chuvoso, eu deixava uma bicicleta numa fazenda, e andava três quilômetros a pé, todo dia, seis quilômetros por dia. Aí, assim, e... eu enfrentava dificuldade no início pra poder socializar professor e aluno. Porque assim, eu peguei uma turma da quarta série que não sabiam nem ler. Aí, quando eu sair de lá, uma boa parte já sabiam ler, me agradeceram muito. Por eu ter me esforçado por eles, os pais, também, até hoje, eles são loucos pra mim tá lá, pra junto deles. Inclusive eles vieram esse ano aqui em casa, perguntar se eu não queria trabalhar lá. Que eles iam lá na Secretaria reivindicar, que era pra eu voltar lá. (Professora Bem)

Bem se orgulha do êxito de seu primeiro trabalho em sala de aula, pois conseguiu alfabetizar estudantes que estavam na quarta série, sem domínio dos códigos lingüísticos. Esta experiência lhe rendeu a admiração, o apoio da comunidade local, que não queria sua saída, propondo inclusive a reivindicação de sua permanência junto à Secretaria de Educação. Satisfeito com seu desempenho inicial, a atual experiência de professor da educação infantil,

⁸⁵Sobre isto, Brandão nos lembra falas de trabalhadores rurais de Mossâmedes, interior de Goiás, ao dizer que: “eu bem tinha vontade que um filho meu estudasse pra doutor”; “eu queria ter um filho médico, um engenheiro, até um professor tava bom”. Estes camponeses colaboradores do estudo de Brandão (1983, p. 227) compreendem as dificuldades de ter filhos doutores, vêm então na docência ou no trabalho da roça algo mais próximo de suas realidades, tornando-se, portanto, uma “[...] idéia mais real, ainda que menos nobre. Camponeses conhecem raros casos e lavradores raríssimos, de um filho qualquer companheiro que tenha de fato chegado a um diploma de doutor”.

tem sido desafiadora por sua especificidade e complexidade educacional. Em relação ao MST, Bem se considera um não-participante do Movimento, apesar de morar no Assentamento, e de conhecer as suas ações desde a ocupação da Vila Diamante.

Sobre o desejo da sua mãe de ver os filhos “formados” podemos dizer que com muito esforço ela conseguiu esta conquista, tanto Bem como seu irmão conseguiram êxitos em suas profissões, pois, com um professor e um técnico em enfermagem tem-se uma família com uma escolaridade “elevada” para a realidade local.

A história de Maria

Maria tem 25 anos, é solteira, natural da cidade maranhense Pindaré Mirim, local em que mora ainda hoje. Filha de uma família de comerciantes, Maria nunca morou na zona rural, mas sua mãe foi quebradeira de coco, no período que morou no interior. Sobre sua formação inicial, esta foi realizada pela UEMA, no Campus de Caxias, onde se graduou em História e atualmente, ela faz um curso de Especialização em Psicopedagogia⁸⁶ nos fins de semana em São Luís.

O deslocamento para cidades distantes em busca de formações seja inicial ou contínua sempre foi muito presente em sua vida, pois conforme afirma: “eu tive que ir pra Caxias pra fazer o curso de História, e durante esse período eu ia muito pra Teresina”. Essa mesma distância é vivida para fazer sua especialização em São Luís, principalmente nos fins de semana, em que precisa assistir aulas presenciais. A escolha por essa especialização é justificada pela falta de opções, pois afirma que: “gostaria de ter feito uma especialização na minha área, mas não encontrei nenhuma”.

Há aproximadamente um ano e cinco meses, ela exerce a função de professora, sendo que na escola da Vila Diamante, é professora concursada desde abril do corrente ano. Sua experiência inicial com o Ensino Médio deu-se numa escola particular de Pindaré, na condição de contratada, momento em que lecionava história para turmas do Ensino Médio. Maria, além do trabalho no Assentamento, é professora de outra escola administrada pela Prefeitura de Igarapé do Meio, também localizada na zona rural, fato que a obriga a ir e voltar de carro, todos os dias à noite, com outros colegas de trabalho. Sua participação na Pastoral da

⁸⁶A falta de oferta de cursos de pós-graduação nas sedes dos municípios faz com que muitos educadores optem por cursos fora de suas áreas de formação. A pretensão de está “qualificado” ou com mais um título acadêmico é muitas vezes visto por estes professores como algo urgente e necessário, mesmo que para isto tenham que fazer um curso distante de suas áreas de formação.

Juventude de Pindaré permitiu-lhe um breve conhecimento sobre a atuação do MST, mas isto não foi suficiente para torná-la uma militante do Movimento, o seu contato mais direto com um assentamento do MST está sendo proporcionado por sua atual experiência de trabalho na escola da Vila.

As histórias de vida e trajetórias de formação dessas/es professoras/es se aproximam em muitos aspectos, dentre eles: o esforço e as dificuldades para concluir seus estudos; a luta em torno da formação universitária; a sobrecarga de trabalho em várias escolas; o cotidiano de professoras/es e mães ou pais de família; entre outras questões. Somado a todos esses fatores está a percepção gradativa destes professores de que estudar é um ato necessário para suas vidas, principalmente quando se trata da ascensão profissional e de como melhorar suas formações docentes.

Gómez (1995, p. 197) afirma que investir na formação docente tem sido uma estratégia de muitos professores que buscam construir uma prática pedagógica com mais qualidade. Para este autor “[...] a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em conseqüência, a uma mudança profunda tanto da conceitualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático”.

A partir das histórias de vida dessas/es professoras/es podemos perceber a força dessas mulheres e do professor Bem em busca da construção de um saber profissional perpassado por momentos de dificuldades e muitos esforços, desde a trajetória escolar, até a procura pela formação docente. Os aspectos que mais se aproximam na vida desses sujeitos dizem respeito ao fato da maioria deles já terem tido, antes mesmo de trabalharem na Vila Diamante, contato com pastorais da juventude, grupos de jovens da Igreja Católica e outras atividades ligadas a movimentos sociais.

Outro aspecto revelado em suas falas refere-se ao fato de grande parte desses professores trabalharem em escolas do campo e da cidade, e, deste modo, possuir vivências nesses dois espaços de trabalho, sendo que a maioria deles estudou em escolas do campo. A história destes professores é marcada por um grande sucesso, mediante as suas condições econômicas desfavoráveis, bem como o “périplo” que caracterizou seus acessos à educação escolar.

Estas histórias de vida, não podem ser vistas de forma particular, uma vez que elas constituem-se reflexos de uma sociedade desigual, com má distribuição de renda e, que tem como modelo social e produtivo o sistema capitalista. O sonho de Olga de ser professora, deste modo, se tornou realidade e, assim, como Felipa sua participação no MST contribuiu

para que a vontade de um estudo contínuo fosse concretizada. Percebemos, neste sentido, que o magistério é vislumbrado como uma “conquista” que não pode ser obtida por qualquer pessoa, e sim, por aqueles que mais se esforçam e se dedicam, aspecto que caracteriza o sentimento de vitória destas/es professoras/es, por terem galgado espaços “maiores”.

Na discussão seguinte apresentaremos a visão desses sujeitos sobre a vida no campo e que escolas são servidas e proporcionadas neste lugar; refletiremos sobre as diferenças que existem entre as escolas do campo e as da cidade, a partir das opiniões e percepções destes atores/as sociais.

4.1.2 Percepções sobre a vida no campo

Por morarem no campo, ou mesmo já terem contato prévio com este lugar, os sujeitos colaboradores deste estudo discorreram sobre o que é viver no campo, o significado de morar neste lugar, as diferenças entre a escola localizada na zona urbana e a da zona rural. Ao investigarmos as opiniões dos professores sobre a vida no campo, gostaríamos de trazer para o debate quais pensamentos permeiam a concepção de campo desses professores e posteriormente, verificarmos como estes pensamentos estão imbricados na prática pedagógica desses sujeitos.

O campo brasileiro traz em si as lutas históricas empreendidas pela população camponesa em torno da terra e por condições dignas de vida. Martins (1986, p. 35) afirma que “[...] a expulsão do campo não cria cidadão. O esmoleiro não é um cidadão. A pessoa que vive marginalmente em relação às oportunidades econômicas tem escassa e limitada possibilidade de se tornar cidadão.” A “clássica” expulsão do campo sofrida por seus habitantes é evidenciada na fala da professora Ester:

A vida no campo, no meu modo de pensar, no meu ponto de vista, é uma vida normal, né? Assim, normal para os camponeses, da qual dali participam. Mais precisam de algumas coisas ainda pra melhorar. Em termos de educação precisa, ainda, ser olhada assim com uma visão diferente, é diferenciada. Porque as pessoas que vivem no campo são pessoas sofridas, mas ali é um meio delas. Geralmente quando uma pessoa sai do campo que vai para uma cidade grande, com certeza ela sofre alguma conseqüência na sua vida pessoal. Porque quando ela sai do seu habitat, que ela vai para a cidade, ela vai sofrer, por ela não ter um conhecimento voltado pra cidade, ou em termo de educação, ou mesmo em termo do conhecimento ao ambiente, ali, urbano. Mas, voltado assim pro seu meio, pra ela ali. Eu pra mim que é uma vida normal e depende de melhoras. [...] O convívio da família do campo, ela é muito tradicional, nos seus costumes e no seu modo de vida, diferente das pessoas que vivem no meio urbano, lógico, né? O campo, ela traz toda uma estrutura, uma riqueza natural que a terra oferece e tudo ali que cultiva são coisas naturais, sem agrotóxicos, sem causar danos à saúde. (Professora Ester)

Esta fala apresenta, ainda, uma importante consideração sobre o cotidiano e a convivência das famílias camponesas, vistas na opinião da professora como tradicionais. Não obstante, para Vitule citado por Beltrame (2000), o campo brasileiro passou por um processo de urbanização, pois, práticas sociais, econômicas, políticas e culturais tidas como globais são adotadas. Além da adoção de comportamentos, valores e costumes, considerados modernos. Aspecto evidenciado na fala da professora Maria:

Acho que as maiores dificuldades é a questão do acesso, mas acho que hoje tá se tendo um pouco mais de preocupação, com as políticas, que estão se voltando mais pra zona rural. Mas, durante muito tempo, o interior era uma questão bem mais distante, mesmo. Agora, não, eu já fui duas vezes pro interior de Pindaré e lá já vejo uma outra realidade, uma zona rural mais moderna, as ruas pavimentadas. Em algumas casas, o pessoal já tem computador, internet, pro pessoal tá se comunicando. E aos poucos tá mudando, eu vejo essas transformações, então, não tanta distância do interior pra zona urbana, como eu via quando eu era bem adolescente. Antes, por exemplo, quando você chegava no interior dava logo vontade de ir embora, porque era uma realidade totalmente diferente da sua. Hoje não, agente tira por aqui mesmo, as pessoas tão mais modernas. Mas, os adolescentes da zona urbana ele discrimina quem é do interior, e diz, ah, esse aí, é matuto. Então, em alguns pontos eles são mais esclarecidos do que os jovens da zona urbana e como são.
(Professora Maria)

Sobre os costumes, os valores que são construídos nessa “zona rural mais moderna”, estão presentes o consumo de um “conjunto de modelos urbanos”, que são adotados pelas famílias camponesas. Segundo Beltrame (2000, p. 88), “[...] o avanço da tecnologia, as alternativas de produção e consumo vão sendo introduzidas no cotidiano da vida rural, criando novos modos de vida e de trabalho”.

Ao discutirmos como essas transformações são assimiladas pela população camponesa, recorreremos aos estudos de Cândido (1982), ao falar sobre como esse grupo social modifica suas relações devido aos processos de modernização, ao mesmo tempo em que mantém sua condição de ser camponês, ou seja, sua essência. Na concepção de Beltrame (2000, p. 89), “[...] é possível localizar no cotidiano um constante movimento: elementos novos sendo assimilados ao mesmo tempo que as tradições permanecem como referência na organização da vida”. Neste sentido, tomando por base o contexto da Vila Diamante, podemos afirmar que há uma grande interferência da televisão e de outros veículos de comunicação no processo de apresentação e assimilação de novos valores.

Segundo Santos (2006b), a televisão⁸⁷ que constantemente é considerada como meio de “inclusão” social, torna-se um instrumento utilizado fortemente na massificação dos costumes e da cultura social. Sobre isto Thompson (1998, p. 46) afirma que:

Dizer que a apropriação das mensagens da mídia se tornou um meio de autoformação no mundo moderno não é dizer que é o *único* meio: claramente não é. Há muitas outras formas de interação social, como as existentes entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre pares, que continuarão a desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e social. Os primeiros processos de socialização na família e na escola são, de muitas maneiras, decisivos para o subsequente desenvolvimento do indivíduo e de sua autoconsciência.

Sobre a discriminação sofrida pelos adolescentes da zona rural, conforme afirma a professora Maria, ao dizer que “[...] os adolescentes da zona urbana ele discrimina quem é do interior [...]. Em alguns pontos eles são mais esclarecidos do que os jovens da zona urbana”⁸⁸, podemos dizer que, longe de uma análise comparativa entre comportamentos destes grupos sociais, há muitas semelhanças nos costumes, hábitos e gostos entre os que moram no campo e na cidade. Isto é proporcionado pelos meios de comunicação de massa, as indústrias do consumo, e outros fatores, que interferem consideravelmente nas formas de ser e de agir da população, seja do campo, ou não.

Para além de uma visão romântica e bucólica do campo, considerado um lugar de extrema calma, romantismo, ingenuidade, temos um campo real, que consome, reinterpreta e reinventa costumes e valores sociais. No processo de reinterpretar, construir costumes e valores apontamos as análises de Zaluar citado por Beltrame (2000) sobre o uso das roupas como estratégia de fugir à situação de pobreza. A diretora Margarida diz que “[...] uma vez nós recebemos uma professora aqui que só vinha toda arrumada, aí depois ela foi nos dizer que soube que aqui agente só andava bem arrumado e ela não queria passar vergonha”.

⁸⁷Estudos sobre o papel da televisão no processo de formação e socialização de indivíduos em seus cotidianos têm sido feito por vários autores, tais como, Jesus e Patriota (2007), Thompson (1998), Sifuentes e Ronsine (2008) e Hamburger (2005), entre outros. A posição privilegiada da televisão, deste modo, seja em casas de barro, ou mesmo nos casarões luxuosos é um fato instigante, principalmente somado aos recordes de venda dos aparelhos televisivos no Brasil, garantindo uma sociedade marcada pela forte presença deste meio de comunicação, uma vez que a sua falta é vista como um sinal de “isolamento” do mundo. Neste sentido, durante o tempo que permanecemos no campo de pesquisa, percebemos que a programação favorita dos assentados eram as telenovelas, sobretudo “Os mutantes” da Rede Record, além dos telejornais e aos sábados há uma grande expectativa pelo Programa Melhor do Brasil, preferencialmente pelo quadro “Namoro na TV”, momento em que os jovens divertem-se vendo os casais à procura de namoradas (os). Sobre as recepções de tais programas pelos assentados não é algo que ocorre apenas no momento de exposição de tais conteúdos, pois segundo Vilela citado por Sifuentes e Ronsine (2008, p. 2) “a produção de sentido transcende o momento da exposição e o contato com o produto midiático. Abrange processos que têm lugar antes, durante e depois do momento preciso do consumo”.

⁸⁸Carneiro (1998), Sales (2006) e Gonçalves (2009) observam em seus estudos e pesquisas que só recentemente a juventude camponesa começa a ser vista, em seus modos de vida, suas percepções e relações com o mundo.

Esta fala nos leva a ver o movimento de mudança sobre as formas de vida no campo, de um grupo inicialmente visto como “fedido” e “sujo”, tem-se uma percepção de pessoas que consomem, vestem roupas de “grife”, ou dos mesmos tipos encontrados na cidade; usam perfumes de “marcas”, possuem internet, Orkut, e-mails e outros aparatos considerados tipicamente urbanos. Segundo Zaluar citado por Beltrame (2000, p. 91) “[...] a roupa parece ser o objeto de consumo que, do ponto de vista individual, oferece oportunidade mais clara e acessível para fugir à identificação de pobre, ou pelo menos a ilusão de poder fugir a essa identificação”.

Diante disto, a vida no campo expressa um conjunto de saber, de “métodos” de interpretação da realidade, que não devem ser considerados atrasados, conforme nos lembra os princípios da etnometodologia. A percepção de campo como lugar de múltiplas relações e rico culturalmente, sobretudo, é enfatizado pelas falas das seguintes professoras:

Campo era visto como um lugar, como um lugar sem vida, também como se no campo não existisse vida, como se não existisse pessoas, ser humano, sujeitos. E dessa forma era que era considerado e até hoje, na nossa sociedade ainda é. Que agente sabe que há pouco tempo que as organizações, os Movimentos que são organizados pelas massas, pelo povo, é que vem tentando colocar em pauta essa discussão, né. De que o campo, é um lugar de vida, um lugar onde tem sujeitos, onde tem pessoas que tem suas histórias, sua cultura, seus valores, e é isso que agente vem tentando há muito tempo, mas que o campo hoje nós consideramos, né. Mas pra sociedade burguesa, pra sociedade latifundiária, nós ainda somos essas pessoas atrasadas, que não temos histórias, eles consideram como se agente não tivesse história, raízes aqui no campo. (Professora Olga)

Eu acho que viver no campo, ainda é a melhor opção, pelo menos eu acho isso, é uma opinião individual minha. Porque se a gente viesse a ver a vida na cidade, primeiro a loucura que é, né? Vai e vem, então, assim, uma coisa que eu não me acostumo muito, se eu tiver que ir em São Luís pra resolver um problema, eu resolvo o quanto antes pra vir embora. Eu gosto é do campo, mas de uma forma geral, a insegurança, no campo existe, mas na cidade é muito pior. Acho que uma coisa é essa, o ritmo de vida, essa é uma diferença pra mim, eu prefiro o campo. Temos a história das políticas, né, assistenciais, tanto na educação, na saúde, na infra-estrutura. Acho que tá aí um grande problema, eu acho que o Brasil nunca conseguiu ver, ou direcionar políticas, pra cada zona, zona rural e zona urbana. (Professora Felipa)

A vida no campo é uma vida muito boa. Assim, você tem paz, onde você pode dormir, assim, você tá num ambiente tranqüilo, assim, tem paz com filho, com a natureza, longe do barulho, desses estresse da cidade grande. Porém, o que falta no campo, são política voltadas para ajudar essas pessoas pra mudar a vida dessas pessoas, pra melhorar, pra que elas vivam melhor. Por que as políticas são desviadas. Eu sei que quando elas chegam aqui, é de forma destorcida, de forma que não é bem vinda porque não é da forma que agente gostaria que fosse, da forma que viesse. Aí, eu acho que falta muito isso. Aqui por exemplo na Vila Diamante. Eu sempre digo para algumas pessoas que aqui é o melhor lugar do mundo pra si viver. Aqui agente conhece todo mundo, todas as crianças. Eu como professora, né, não poderia deixar de conhecer. Mas, todo mundo conhece meus filhos. [...] E agente não tá desligado da sociedade. Se existe em Igarapé do Meio, nós somos Igarapé do Meio. Passa na televisão o que nós estamos vendo. Então, de qualquer forma, agente se comunica também com as outras pessoas, e então por isso, há sempre essa troca. Por isso não é isolado. Então, por isso que existe de cada coisa um pouco. É muito bom morar no campo. A vida no campo é sossegada, tranqüila, a alimentação é mais fácil. (Professora Calu)

Os depoimentos destas professoras demonstram suas preferências pela vida no campo, pois, suas identidades de camponesas confirmam suas opções por este espaço, considerado, calmo, tranqüilo, agradável, também pela idéia de comunidade forjada na luta pela terra, fato que torna as relações entre os trabalhadores rurais mais próximas, manifestadas pelo cuidado uns aos outros, bem como pelos princípios de solidariedade.

Outro aspecto bastante evidenciado nas falas das professoras sobre seus entendimentos acerca da vida no campo, diz respeito, à necessidade de políticas públicas direcionadas para o campo brasileiro, fato também evidenciado pelas falas abaixo:

Assim, o campo brasileiro a gente sabe que é um pouco frágil o conhecimento, fica muito restrito. O que eu posso assistir desses dez anos de docência, nos três municípios que eu trabalho, da zona rural. A gente percebe que há uma distância muito grande que tem a questão, tem sim, a violência no campo, hoje nem tanto como outrora, mas, a gente ver também, os próprios alunos negam as suas origens. No caso daqui, tem pouca produtividade. Vila Diamante é um terreno muito, assim... brigaram muito por essa terra, mas não se ver a terra produzir como se deveria. E a gente ver que os alunos, a população, atual, também não valoriza a terra como deveria. E os meus alunos, a preocupação deles é sair da Vila pra ir pra Igarapé pra Sede, ou então ir pra São Paulo, ou então ir pra outro lugar, trabalhar em qualquer outro lugar menos na própria Vila. (Professora Hannah)

Se Igarapé do Meio fosse uma cidade mais evoluída, com mais industrialização aí seria melhor. Mas, eu não sei, deve ser um pouco difícil morar no campo, a falta de emprego, de estudo também que as pessoas não têm acesso. (Professora Garrida)

A idéia de que uma cidade rica e boa de viver é aquela que tem indústrias e comércios desenvolvidos, é evidenciada na fala da professora Garrida. Entretanto, a estruturação do capitalismo seja no campo ou na cidade vem acompanhada de exploração dos trabalhadores e não de bem estar social, conforme socialmente propagado (MARTINS, 1986).

Neste sentido, a professora Hannah questiona o uso da terra, a pouca produtividade agrícola, acompanhada pelo êxodo rural, subsidiada pela tenra idéia de que sair do campo para a cidade será condição *sine qua non* para a transformação da realidade social daqueles que se lançam a essa aventura. Sair do campo para a cidade em busca de uma vida melhor, garantia de emprego, sustento e sobrevivência da família é uma ilusão “não-fecunda”, usando a metáfora de Sposito (1993), de muitos jovens, adolescentes e adultos. Segundo Gonçalves (2009, p. 23):

[...] o capital moderniza-se e provoca o duplo movimento de exclusão, a tecnificação no campo que expulsa trabalhadores/as para os grandes centros urbanos em busca de trabalho e conseqüentemente o inchaço nas cidades que também não conseguem absorver e organizar o contingente populacional, acumulando dados alarmantes de desemprego estrutural e problemas de diferentes ordens.

Considerações sobre o que é viver no campo, as carências e as riquezas deste lugar foram feitas pelas (os) professoras (es), com a intenção de percebermos como suas visões do campo podem interferir nos seus trabalhos docentes. Outro aspecto em que as professoras expressaram suas opiniões, diz respeito a escola do campo e sobre as possíveis diferenças entre estas e as escolas da zona urbana, conforme veremos a seguir.

4.1.3 Sobre a escola do campo

Conforme falamos no capítulo anterior, a escola do campo, assim como a da cidade necessita de muitos cuidados e mudanças, dentre elas, há a necessidade de formação dos professores. Nesta perspectiva, Jesus (2007, p. 649) afirma que “[...] as pessoas do campo têm o direito a uma educação diferenciada da que é oferecida na cidade, tendo em vista que a educação é um meio estratégico para a emergência de novos caminhos de desenvolvimento”. Para Jesus, esta noção vai além das questões espaciais ou geográficas, pois “[...] compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos indivíduos que vivem ou trabalham na cultura camponesa” (2007, p. 649). As falas das/os professoras/es seguintes, expressam estas questões:

No campo as crianças não têm uma merenda adequada como os pais sonham, né, comumente agente vê em reportagens, pela televisão, muitos pais, fica, assim chateado, porque na zona urbana tem merendas de qualidade, como agente observa nos interiores, agente vê péssimas, merendas, que até os alunos mesmos, percebe e às vezes não aceita de maneira alguma. [...] Tem a questão de estrutura também escolares, e, assim, o desenvolvimento, a gente percebe que o desenvolvimento das crianças da zona urbana, ele é mais avançado do que da zona rural. [...] As oportunidades que os professores da zona rural, não tem assim, muito oportunidade e também o pessoal da zona urbana tem, né. Porque assim, o pessoal da zona rural, da nossa realidade, nós tem mais dificuldade de procurar um curso, de pagar um curso superior, de tá capacitados, né, e sempre preparados para receber nossas crianças. (Professor Bem)

Agente tá tentando mudar, que tudo que não servia, não prestava mais pra zona urbana, né, pra cidade, aí, nós vamos mandar pra zona rural. Então, todas as coisas, por exemplo, livros didáticos, mais da área da educação, que eu trabalho mais com a educação, livro didático, agente recebia o livro didático já usado, porque eram recebidos os livros novos, ficavam na cidade pras crianças da cidade e os livros velhos vinham pro campo, como se o campo fosse um lugar onde as pessoas estivessem ali pra receber praticamente esmola, né. Que tudo o que não serve vai pro campo, porque lá é lugar de pessoas atrasadas, pessoas que não precisam de tantas coisas, mas o necessário tá indo. (Professora Olga)

O professor Bem aponta três aspectos importantes para nossa análise sobre as escolas do campo. O primeiro deles diz respeito à qualidade da merenda escolar, fator que serve como “termômetro” utilizado pelos pais para avaliar a qualidade e desempenho dos estabelecimentos de ensino. Para muitos pais a escola está bem, quando a merenda escolar

está sendo servida, mesmo que de baixa qualidade, entretanto, sua falta incomoda as comunidades rurais, principalmente àquelas famílias que não dispõem de outras refeições diárias. A baixa qualidade da merenda escolar e sua escassez não é um privilégio apenas das escolas do campo, na cidade este agravante também é bastante presente, fato que também se estende quando se trata das estruturas escolares, demasiadamente defasadas e desestruturadas – principalmente quando se trata das escolas do campo –, segundo aspecto apontado pelo professor Bem.

O terceiro aspecto apontado, diz respeito à necessidade de “capacitação⁸⁹” dos professores da zona rural, uma vez que a carência de professores, formados para trabalhar nas escolas do campo constitui-se um problema social. Sobre isto, Jesus (2007, p. 648) afirma que:

Segundo dados do MEC/INEP Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série de 2002, há um número de funções docentes na zona rural que representa 15% dos que atuam na educação básica. Em termos de escolaridade, o perfil desses docentes revela, mais uma vez, a carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos.

As colocações da professora Olga também são bastante expressivas e contestadoras, principalmente no que diz respeito às considerações socialmente construídas sobre o campo, como espaço habitado por pessoas atrasadas, e merecedoras de tudo o que não é de valor, no caso das escolas; livros didáticos usados, merendas estragadas e outros elementos que caracterizam e manifestam as dificuldades do campo brasileiro.

Sobre a metodologia de trabalho, de acordo com as falas abaixo, a escola do campo tenta valorizar os princípios pensados por Freire (1996), no sentido de tentar valorizar a realidade e o contexto sócio-cultural vivido pelos educandos. Lins (2007, p. 05) afirma que:

⁸⁹No texto “Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais”, Candau (1996) discute centralmente a formação continuada de professores tendo por foco a realidade educacional brasileira, a partir de três momentos específicos. Primeiramente, a autora analisa o modelo considerado “clássico” de formação continuada de professores; posteriormente, reflete sobre algumas tendências desenvolvidas e trabalhadas no campo da profissão docente e por fim, desenvolve alguns apontamentos em busca de uma formação crítica de educadores e educadoras. A autora faz uma breve reflexão sobre o lugar que a formação continuada dos profissionais da educação tem ocupado nas tentativas de ‘renovação’ pedagógica realizada ao longo dos tempos pelos sistemas de ensino. Deste modo, a perspectiva intitulada pela autora de ‘clássica’, corresponde ao modelo de formação que põe ênfase na ‘reciclagem’(refazer o ciclo) dos professores, no sentido de atualizá-los, “capacitá-los” ou mesmo “treiná-los” fazendo-os retornar à formação inicialmente recebida. O *locus* principal deste processo de reciclagem, portanto, seria a Universidade, uma vez que a mesma oferece cursos de diferentes níveis: aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação – tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Muitas formações oferecidas pelas Secretarias de Educação fazem parte deste processo de ‘refazer o ciclo’, mesmo utilizando-se de palestras, congressos, simpósios, encontros direcionados aos educadores, mas a forma como tais eventos são operacionalizados nem sempre alcançam os anseios dos profissionais da educação.

Para o “MST a realidade deve fazer um percurso do amplo (global) ao particular(local), sem perder sua articulação, sua unidade de conhecimento, uma vez que a simples opção por apenas um desses elementos (o amplo ou o particular) deixa deficiente a outra parte do processo de produção de conhecimento. Por isso que para o movimento não faz sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos nosso assentamento. Como a pretensão é de interferir na realidade para transformá-la, é primordial que a conheça bem, sem descartar a necessidade e apreensão de concepções mais amplas de conhecimentos, o que ajuda a articular o geral ao particular, ou seja, a teoria a prática, que não devem ser vistas como dissociadas, mas em consonância.

A discussão em torno da valorização da realidade dos educandos parece ter virado lugar comum nos discursos educacionais, uma vez que se tornou um tema recorrente e bastante discutido nas pesquisas educacionais. Entretanto, este fato não traz consigo a certeza de que as escolas trabalhem obedecendo a estes aspectos metodológicos, pois segundo a professora Ester:

A escola do campo ela tem toda uma característica, é pra ter, toda uma característica voltada pra realidade do aluno, onde, ele seja capaz de construir a sua própria história, porque um aluno, ou uma pessoa, que não é capaz de construir sua própria história, ele não é digno de viver ou de conviver ou de viver o seu presente. [...] E a escola da zona, do meio urbano, né. Ela traz muito a questão do tá pronto, do entregar pronto para o aluno, ou seja, vem o livro didático, o professor se espelha no livro e passa todos os conteúdos que estão ali, e ele tem uma visão voltada pra o seu meio, o meio urbano. Sendo que os professores são preparados para trabalhar, aquela realidade, e o professor do campo, eu tiro por nós, nós tinha, assim... nós éramos conhecido na redondeza, inté mesmo na nossa própria cidade, como professores que trabalhavam uma pedagogia diferente. Nós trabalhávamos era a educação do campo. Vila Diamante era conhecida em Igarapé do Meio, Santa Inês, em todo lugar, com essa educação do campo. Professor era chamado pra dá palestra, dá entrevista, né, porque a educação era diferente. (Professora Ester)

Ao falar sobre as principais diferenças do trabalho nas escolas da zona urbana e as escolas do campo, Ester afirma que as primeiras trabalham com o “pronto” sem construir novas discussões, e sem enfatizar a realidade do seu contexto social, enquanto que as escolas do campo trabalham a “realidade” camponesa, e uma “pedagogia diferente”. Longe de uma análise maniqueísta entre as escolas do campo e da zona urbana, compreendemos que não existe uma regra geral que defina uma ou outra como melhor opção de trabalho.

Para a professora Maria, as diferenças maiores que existem entre escola do campo e da cidade, diz respeito às formas de se portar o público estudantil destes locais de estudo, pois enquanto os do campo são mais tranquilos e respeitadores, os da cidade são menos “inocentes”. Maria afirma que:

As diferenças são poucas, as mesmas diferenças que os alunos daqui têm os alunos de lá também têm; o estilo é um pouco diferente, aqui os alunos tem mais inocência. Pelo menos comigo, eu percebo que eles são mais inocentes, agente fala e eles param. Acho que isso deve ser por causa da comunidade, sei lá. Porque é zona rural, tem esse convívio em sala de aula. Lá eles são mais marginalizados. A gente tem que ter cuidado na hora de falar. (Professora Maria)

A afirmação de que a educação e o ensino são diferentes no campo, vem acompanhado da discussão em torno da vivência dos trabalhadores rurais; seus trabalhos e suas culturas. A fala da professora Calu traz uma preocupação com os conteúdos ensinados na escola, uma vez que os estudantes precisam não apenas estudar sobre suas realidades, mas também ter acesso aos conteúdos mais gerais que lhes garantam o acesso a concursos, vestibulares, entre outros eventos:

A educação é diferenciada no campo porque na cidade grande, acho que eles se baseiam na vivência deles porque nós também nos baseamos na nossa. Eu também me lembro que a Matemática aí, agente começava a trabalhar, a somar quilo de coco, quanto que a mãe quebra, quanto que dá pra comprar. Arroz, quanto produziu de arroz, quantos quilos de arroz, assim, a nossa vivência também, transforma o nosso conhecimento, tá? Só que não insaciável, só que também tem que aprender algo, do pessoal que tá vivendo lá fora, porque nós não vivemos isolados. Nosso conhecimento não está isolado somente aqui. E nós também participamos de estudo, de concursos, de seletivos, de vestibular. Então, nós não podemos limitar somente a esses conhecimentos, mas também a esses conhecimentos, que nós aprendemos muito com eles, que serve como ponto de partida para os demais buscar. Assim, nossos filhos, por exemplo, eu pelo menos, eu penso muito no meu filho ser um engenheiro agrônomo, meu filho ser médico veterinário, justamente pra essas áreas que agente precisa mais aqui no campo. (Professora Calu)

Gramsci (1974) defende uma proposta educativa que deve socializar o saber oficial às camadas populares, uma vez que por meio deles, elas poderão adquirir condições de compreender sua história, além de entender e interpretar criticamente o uso social dos conteúdos escolares, tendo em vista a construção de estratégias de confronto e preservação de seus modos de vida. Para Caldart (2004), o acesso a estes conhecimentos via escola ainda é percebida pelas famílias camponesas como uma alternativa de melhorar a vida, além de possibilitar a seus filhos o acesso a empregos na cidade, por exemplo.

Diante disto, a partir das considerações apresentadas pelas professoras e pelo professor Bem percebemos que a educação nas escolas do campo é uma ação desafiadora, que envolve concepções, motivações e militâncias diversificadas, pois ser professor desde lugar não é uma tarefa qualquer, envolve compromisso e, sobretudo, preocupação com um grupo social historicamente esquecido pelas políticas governamentais. Segundo Jesus (2007, p. 655-656),

A dimensão política da prática pedagógica está em reconhecer que o trabalho educativo tem a função de problematizar o mundo em que vivemos e de colocar em diálogo conhecimentos e práticas sociais que gerem condições de ampliação dos espaços de comunicação e do alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos presentes de modo que, por meio da educação, se possa contribuir para a emancipação humana e social.

A concepção de prática pedagógica, enquanto a realização do projeto educativo constitui-se como uma prática política que é constituída por diferentes interesses (GADOTTI, 2003). Diante disto, compreendemos que as escolas, sejam do campo ou da cidade, constroem seus projetos de educação, de sociedade, de homem e de mulher. Ouvir esses professores sobre suas concepções de vida no campo e como a educação se estrutura neste espaço, foi importante para delinear uma visão geral sobre a educação neste espaço. Nesta perspectiva, discutiremos em seguida a concepção dos atores sociais participantes deste estudo, acerca da atuação social do MST no Brasil, especificamente no Maranhão, levando em consideração a luta por educação deste Movimento Social.

Compreendemos, deste modo, que falar sobre a escola do campo não significa falar apenas de suas carências e necessidades, ou simplesmente da construída oposição entre escola do campo ou da cidade. A questão é mais preocupante quando se trata de um problema mais geral que envolve a histórica defasagem do nosso sistema de ensino e de suas mazelas educacionais. De acordo com Brandão (1983, p. 243) “[...] uma educação rural adequada à cultura e ao ‘homem do campo’ precisa ser um entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social plena entre os trabalhadores rurais [...]”. Este autor afirma ainda que, sem essas condições básicas “[...] conteúdos, currículos e tipos de escola e ensinamentos ‘rurais’ são propostas inadequadas, perdidas no tempo. Ou são tipos de engano maldoso, maiores do que é lícito esperar da educação.”

4.2 Participação no MST e trabalho docente

No primeiro eixo deste trabalho vimos o itinerário das/os professoras/os participantes desta pesquisa, levando em consideração suas histórias de vida, bem como episódios de suas escolarizações e formações docentes. Posteriormente, discutimos aspectos mais gerais sobre a vida no campo e a escola deste lugar. Neste eixo de discussão, apresentaremos reflexões sobre as imagens que as/os professoras/es possuem do MST, a relação entre a prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as da Vila Diamante e as suas participações no MST.

Para iniciarmos a discussão apresentaremos inicialmente as imagens que as /os professoras/es possuem do MST, em seguida a visão dos docentes sobre a proposta de educação do Movimento; posteriormente, refletiremos sobre a integração existente entre a militância dos professores e suas práticas docentes; logo após, analisaremos os discursos

destes professores sobre suas práticas pedagógicas e, finalmente, discutiremos como estas/es professoras/es são percebidos pela comunidade assentada.

Podemos afirmar, neste sentido, que as ações realizadas pelo MST são constituídas de um caráter educativo, uma vez que em seus símbolos e em suas místicas podemos constatar momentos de grandes aprendizagens e ensinamentos para seus integrantes. Fernandes (2000) nos lembra que o MST não é feito de denúncias e desesperanças, a luta do movimento é para além da reforma agrária. Diante disto, as atividades, os congressos e os encontros organizados por este Movimento constituem-se momentos políticos em que seus militantes elaboram pautas de reivindicações que representam as lutas dos trabalhadores rurais.

Longe de uma visão afirmativa do MST, ou de um estudo que tente uma análise acrítica sobre o Movimento, pretendemos, neste contexto, uma discussão sobre o observado na Vila Diamante, ou seja, a prática pedagógica das professoras deste Assentamento mediadas pelos discursos políticos e pelas formações docentes realizadas pelo MST. Apresentamos, deste modo, a proposta de educação do MST interpretada pelos docentes participantes desta pesquisa, tendo como pressuposto a dimensão política desta proposta, pois, segundo Gohn (2000, p.127), “[...] o MST não estabelece distinção, ou dicotomia, entre educação e política. Ele tem como ponto de partida o aspecto político do ato educativo”. Além disto, empreendemos uma discussão sobre a forma como a comunidade percebe os professores da Vila Diamante e o que espera de seus trabalhos.

4.2.1 O que pensam as (os) professoras (es) sobre o MST?

No capítulo anterior discutimos as contribuições do MST no processo de luta por educação escolar, principalmente para as áreas de assentamento da reforma agrária. No caso de nossa pesquisa, conforme falamos anteriormente, quatro professores sujeitos desta pesquisa não participam do MST e quatro são militantes, fato que se torna interessante para percebermos quais são suas percepções do MST, o que sabem sobre este Movimento Social, que divide opiniões no Brasil. A professora Maria, por exemplo, admira-se da organização do MST no assentamento Diamante Negro Jutaih, comparando-o com outros movimentos sociais, pois, acredita que o fato de seus militantes estudarem e “vestirem a camisa”, torna-o diferenciado dos demais.

Além disto, a referida professora conheceu os Sem Terra por participar da Pastoral da Juventude, ligada à igreja católica, considerada uma importante instituição de apoio à reforma agrária que segundo Sérgio e Stédile (1995, p. 33) “[...] o trabalho pastoral da igreja católica, através da CPT, e das pastorais rurais passaram a conscientizar os camponeses sobre seus direitos a terra”. Segundo esses autores, estes trabalhos serviram para despertá-los “[...] para uma visão da realidade não mais submissa e conformada, como era antes pregado pela igreja tradicional” (p. 33). Neste sentido, a professora Maria diz que:

Antes de vir pra cá, eu já tinha ouvido falar algumas coisas do MST. Eu participei da Pastoral da Juventude, de certa forma tem muita ligação com o MST, por ser um dos movimentos sociais. Lá em Pindaré também teve muitas invasões do MST, só que lá eles não são organizados como aqui, que o pessoal veste a camisa, se assume, eu sou do MST. Lá em Pindaré é assim, o pessoal que fez as ocupações, eles ficaram ali. Aqui eu vejo que eles realmente têm certa organização, eles estudam. Eles são realmente organizados. Por mais que o Movimento seja muito taxado como Movimento de baderna, né?. É preciso tirar mais essa visão do MST como Movimento de baderna, pra passar a percebê-lo como Movimento que luta, que é organizado, né? (Professora Maria)

O ouvir falar sobre o MST, neste sentido, é uma ação comum a muitos brasileiros, também para quem mora fora do país. Os meios de comunicação de massa, constantemente divulgam as “invasões” ou mesmo “ocupações” de terra realizadas pelo Movimento Sem Terra. Na fala da professora Maria fica explícita que as ações deste Movimento, também, são expressivas, no que diz respeito às suas manifestações de luta pela terra, de resistência camponesa, via marchas, palavras de ordem, místicas, entre outras ações, sendo preciso romper com a idéia de do MST enquanto Movimento de baderna⁹⁰.

A concentração de terra é um problema social que não diz respeito apenas aos trabalhadores camponeses, é um drama que diz respeito a toda população brasileira, uma vez que para os camponeses não basta apenas a reforma agrária, necessita-se de mais, de uma reforma mais ampla, que veja este contingente populacional como sujeitos de direitos, sobretudo. O professor Bem ressalta as contribuições do MST visualizadas por seu contato com os militantes e os assentados companheiros e moradores da Vila Diamante:

Assim, eu vejo que o Movimento, aqui pra nós, ele sempre foi um órgão que sempre contribuiu, né, em todas as conseqüências que nós, assim, necessitamos. Eles sempre tão por dentro e nós também, eles sempre foram fundamental nas atividades sociais. Em relação ao nosso Brasil, o MST, ele dá exemplos para nossas crianças de que os pais hoje, né, eles deixaram, eles tão deixando sementes pra gente poder viver melhor. Eles nos dão muitos exemplos. (Professor Bem)

⁹⁰Estas atividades são marcadas por desafios e resistências, conforme nos lembra Martins (1994, p. 156): “[...] os trabalhadores rurais querem mais que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação. Querem uma reforma social para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito [...]”.

Bem seguiu afirmando que “a televisão coloca muita coisa errada pras pessoas, os pais precisam conversar com os filhos e falar as coisas certas”. Ser morador da Vila Diamante proporcionou ao professor em questão, conhecer mais de perto algumas ações do Movimento para os moradores deste Assentamento, tanto no que se refere à posse da terra e como também em relação ao acesso aos estudos. Para este professor as ações realizadas pelo MST são fundamentais para que os trabalhadores rurais tenham melhores condições de vida, além de servirem de inspiração para as crianças, no sentido de aprenderem a lutar por seus direitos.

Fernandes (2000, p. 55) ressalta que “[...] quando os sem-terra tomam a decisão de acampar, estão desafiando o modelo político que os excluiu da condição de cidadãos. A resistência no acampamento é a façanha. A persistência é o desafio [...]”. A sobrevivência dos acampados, neste sentido, dependerá da forma como se organizarão, a estrutura de seus trabalhos e também “[...] do apoio dos que defendem a reforma agrária [...]” (p. 55). Neste sentido, o apoio e a defesa do MST não são encarados de forma cega ou ingênua pelos professores que trabalham na escola da Vila Diamante. É o que demonstra a fala da professora Hannah:

Conheci o Movimento, mesmo, legalmente, em 1989, com o período da ocupação, mesmo. Agente vinha já, tava tendo o conflito aqui, dos fazendeiros com o pessoal que tava ocupando . Naquele ano, tava meio complicado. E também, eu me lembro, assim, já mais maduro, um pouco, teve um conflito lá em Lago Verde. Eu já tava morando com o pai das meninas e ele tava, participando lá, e eu ficava com o coração na mão porque já teve noite dele ficar escondido na mata, tal e tal. Por isso que eu tinha uma ação de repúdio diante de tudo o que tava acontecendo. Têm pessoas que acabam sendo massacradas por causa do Movimento. Agente sabe que geralmente caem os peões e ficam os reis. Sempre é assim... (Professora Hannah)

“Caem os peões e ficam os reis”, com esta frase interessante, a professora Hannah manifesta seu descontentamento com o Movimento, pois em sua opinião algumas pessoas doam-se à causa dos Sem Terra, dedicam-se e não são retribuídas por isso, dão, portanto, o mérito e o nome às pessoas da liderança, colocando em jogo suas próprias vidas. Sobre isto, Stédile e Sérgio (1995) afirmam que o MST possui três objetivos centrais, que motivam suas lutas: a terra, a reforma agrária e uma sociedade mais justa. Alcançar estes objetivos, portanto, é uma ação que demanda um esforço coletivo, daqueles que acreditam e simpatizam com a causa. Para a professora Olga,

O MST, como agente sabe que, ele já é reconhecido praticamente em nível de mundo. Aqui no Brasil, o MST já conseguiu, né, muitas conquistas também. Assim, esse ano, é um ano, que agente tá tendo alguns retrocessos, mas não na questão do Movimento Sem Terra, mas é justamente a forma como agente tá sendo visto pela sociedade, né. Porque parece que se desviou todos os olhares, todas as pautas de discussões foram desviadas, pra colocar em pauta agora a criminalização do MST, né, do Movimento. Então, pra nós agora, agente percebe assim, que

praticamente as lutas estão retornando mais forte, né, em todo o Brasil, muitas ocupações, lutas, pra dizer que o Movimento existe, e que, mais aí, de um lado tem os meios de comunicação, distorcendo uma luta de muitos anos do Movimento, que o que vai fazer 25 anos. Então, agente percebe que de um lado é o Movimento Sem Terra lutando pra existir e foi uma organização popular que teve... tem mais ano, o Movimento. O Movimento vai fazer 25 anos, e a cada dia que passa se procura uma forma de como acabar com o Movimento, né, uma estratégia, nós temos nossa estratégia política, que é pra humanizar o povo, pra fazer com que as pessoas possam, né, tá consciente de seus direitos, dos seus deveres, e tá lutando por seus direito. , e Tem, por outro lado, a burguesia que faz de todas as formas para distorcer essa história porque ela nunca passa falando do bem. [...]. Mas, assim, eu percebo também que o Movimento aqui em área de assentamento, ele tem contribuído muito, praticamente tudo o que nós temos, é o Movimento Sem Terra. (Professora Olga)

A professora Olga apresenta considerações para o debate, dentre elas, as contribuições do MST na luta pela terra, a “perseguição” provocada pelos meios de comunicação e a tentativa de criminalização dos Movimentos Sociais no Brasil. Segundo Jesus (2007, p. 01), estes aspectos podem estar relacionados à própria estrutura organizacional do Brasil, pois “[...] o Estado possui características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, e ao mesmo tempo, promove a integração subordinada destas classes por meio do populismo e clientelismo”.

Somado a essas questões encontram-se a centralização da esfera pública e a “[...] privatização dos bens sociais e culturais pelas elites; péssima distribuição de renda e a ausência de políticas que resolvam os problemas agrários brasileiros” (p.01). É neste sentido, que o MST organiza-se na tentativa de romper com as barreiras do latifúndio e das injustiças sociais, numa luta que se torna, paulatinamente, conhecida por muitas pessoas, conforme afirma a professora Garrida:

Quase todas as pessoas lá de Igarapé do Meio sabem que aqui na Vila Diamante é assentamento do MST. Só que não procuram realmente saber o que é esse Movimento, o quê que ele busca. Então, eu só vim saber a pouco tempo... Eu também não tinha essa curiosidade, só sabia que aqui é assentamento do MST, movimento sem terra, invade as terras, quando na verdade não é isso, as pessoas procuram o seu bem, aí eu só vim ter essa curiosidade quando eu vi um seminário que o INCRA foi fazer. Então agente foi resgatar, foi procurar fazer várias entrevistas com o pessoal daqui do assentamento, mesmo um estudo bem profundo sobre o que é realmente o movimento sem terra. Aí que foi que eu tive o interesse de saber, mas talvez se não fosse por isso talvez eu nunca tivesse me interessado. (Professora Garrida)

O fato de morar em Igarapé do Meio e conhecer pessoas da Vila Diamante proporcionou a professora Garrida uma aproximação com o trabalho do MST. De uma visão negativa do Movimento passa a compreender que as pessoas que fazem o Movimento Sem Terra estão “procurando o seu bem” e não apenas “invadindo” a terra, conforme veiculado pelas pessoas tanto de Igarapé do Meio, quanto de outras comunidades. Diante disto, percebemos que a história da luta pela terra empreendida pelos moradores da Vila Diamante

precisa ser divulgada e conhecida por outras comunidades, no sentido de dissipar histórias de preconceitos contra os trabalhadores rurais deste Assentamento, especificamente.

Ao fazer, nesta perspectiva, uma avaliação sobre a atual conjuntura do MST no Maranhão, a professora Calu ressalta a necessidade do Movimento retomar as atividades de formação política dos assentados, acompanhamento e visita das “lideranças”, com o propósito de garantir a unidade política dentro do Assentamento. Neste sentido, ela afirma que:

O Movimento daqui, hoje, ele tá um pouquinho assim, não sei, quebrado. Eu não sei por que, eu não sei se foi a evolução que trouxe. Os militantes também estão distantes, se afastaram, porque aqui é o Centro de Formação. Aqui é onde todos estavam aqui, viajavam o mundo todo, mas era aqui que eles paravam. Mas, agora, eu acho que teve várias ramificações, nós temos lugar de estudo aqui e eu acho que em Bacabal, e em outros locais. Então, eu acho que aqui tem período que tem curso e eles tão aqui, mas tem período como agora, eles não estão, tão viajando. Hoje tem muitos cursos pra eles, que eles precisam muito, que eles trabalham com frente de massa, então, precisam saber ter conhecimento pra si conduzir nas discussões, na formação das pessoas. [...] Hoje eu sinto falta disso. Quando chegava um militante do Movimento, visitava nossas casas, agente já sabia, oh, chegou fulano. E hoje agente sente muita falta disso. Às vezes eles passam por aí, vão embora e agente não sabe. Então, eu sinto muita falta disso, muito mesmo. E isso, assim, as perdas que o Movimento tem tido aqui na Vila Diamante é em função disso. Porque outrora eles estavam aqui mais presente na vida das pessoas e eu não sei também, se foi a abrangência porque o Movimento cresceu muito. Porque eles não poderiam ficar só na Vila Diamante por causa disso. Porque uma vez que a Vila Diamante está assentada, não são mais acampados, então tem outras pessoas precisando dessa ajuda deles. (Professora Calu)

Esta fala sobre a participação e presença dos coordenadores do MST na Vila Diamante é marcada por certa dose de saudosismo e das lembranças de um tempo em que o Assentamento deu início ao seu processo de estruturação. Esse momento contou com a participação de muitas pessoas, assentados, simpatizantes de outros municípios maranhenses, estados e até mesmo países. Querer que os coordenadores do Movimento estejam mais presentes na Vila Diamante é um desejo manifestado pela professora Calu, que logo em seguida reconhece que o próprio crescimento do MST no Maranhão, traz novas demandas para os Sem Terra, que precisam orientar e acompanhar os acampamentos criados no Estado, além dos coordenadores terem que participar de cursos, formações e congressos em várias partes do Brasil.

Compreendemos, nesta perspectiva, que não é necessário apenas a ocupação da terra. Continuar promovendo formações e discussões nos Assentamentos é uma ação de extrema urgência e necessidade, uma vez que novas pessoas se mudam para esses lugares constantemente, e mesmo, as que se encontram lá desde o início, necessitam discutir e aprender sobre as estratégias e as ações do MST, além da conjuntura social do campo brasileiro. A professora Felipa diz que:

O MST é um referencial, querendo ou não, a gente consegue incomodar, nós conseguimos envolver, articular pessoas, movimentar o campo. (Professora Felipa)

Levando em consideração todas as vozes pronunciadas, na tentativa de dizer como o MST é visto pelos professores sujeitos desta pesquisa, podemos afirmar que o referido Movimento é conhecido de todos, apesar de alguns deles não serem militantes do Movimento, ou mesmo, não demonstrarem simpatia por suas ações. Diante disto, levantamos alguns questionamentos: o que significa trabalhar numa escola de área de Assentamento do MST? O que pensam os/as professores/as que não são do MST? Quais contribuições o MST traz para os trabalhos das professoras e dos professores? Nas discussões que seguiremos refletiremos sobre estas questões.

4.2.2 A proposta formal de educação do MST na visão dos docentes

Discutimos no segundo capítulo, os princípios filosóficos e pedagógicos da educação proposta pelo MST, uma vez que para Lima (2007, p. 05) “[...] o movimento educacional do MST afirma elaborar e defender uma concepção política de educação popular, fazedora e construtora da realidade social justa, cultural e histórica”. No ambiente empírico de realização desta pesquisa, ou seja, nas escolas da Vila Diamante percebemos que no processo de construir-se professor, vivências, saberes e conhecimentos são incorporados e reelaborados contribuindo para a resignificação de formas de ensinar (ZEICHNER, 1995). Quando interrogados sobre o que sabiam acerca da proposta de educação do MST, tivemos contato com respostas diversificadas, reveladoras de aspectos importantes para nossa análise.

Iniciaremos a discussão com as falas dos professores não-militantes do Movimento, a começar pela professora Maria, que ao ser solicitada a falar sobre a proposta de educação do MST, nos diz que:

Eu não conheço, teve até um planejamento e a diretora trouxe o PPP da escola, aí eu disse pra ela me emprestar pra eu copiar. Exatamente pra eu poder conhecer um pouco. No PPP tem a história do Assentamento. (Professora Maria)

A professora Maria, neste sentido, demonstra interesse em conhecer a discussão em questão, entretanto admite não ter tido oportunidade para ler sobre os materiais e revistas produzidas pelo Movimento. Além disto, a falta de apresentação do PPP aos professores da escola do Assentamento dificulta seus entendimentos sobre os objetivos das escolas do Assentamento. Nesta mesma linha de pensamento encontra-se a professora Garrida que diz

desconhecer completamente a proposta de educação do MST, seu pouco contato com a escola do Assentamento, ainda não lhe permitiu compreender a sua história, seus princípios e intencionalidades maiores.

Com exceção destas duas professoras, os demais professores demonstraram conhecer alguns aspectos da educação defendida pelo MST, da qual tomaram conhecimento a partir da leitura dos materiais do Movimento e também, pela militância e participação em atividades e formações docentes realizadas pelo MST. Nesta perspectiva, a partir das falas dos professores, destacamos os aspectos que são recorrentes em seus discursos, na tentativa de demonstrar como interpretam e assimilam a educação proposta pelo MST. Os aspectos destacados a seguir, tais como: formar pessoas críticas, trabalhar a realidade do aluno e trabalhar os princípios do MST foram selecionados mediante as falas dos partícipes deste estudo. Apresentamos, deste modo, os seguintes aspectos:

- Formar pessoas críticas

A necessidade de formar sujeitos críticos foi evidenciada pelos professores entrevistados. Nesta perspectiva, ao discorrer sobre o MST e seus princípios educacionais, o professor Bem ressalta que a educação é uma preocupação do Movimento e que por meio de parcerias e projetos, o MST tem investido na educação de jovens e adultos, além da formação de professores para atuarem nas áreas de assentamento. Neste sentido, ele afirma que:

Não sei te responder, porque eu ainda não participei assim de um treinamento, assim, pra formação contínua aqui dentro. Assim, na minha opinião, quero formar cidadãos⁹¹, pra que ele seja pessoas críticas, iguais, preparado para a sociedade do presente e do futuro. (Professor Bem)

O professor Bem diz não saber as finalidades da escola e da educação para o MST, diante disto afirma que a sua dificuldade de falar sobre os princípios de educação propostos pelo MST, deve-se ao fato de não ter participado nesses dois anos de nenhum “treinamento” e nenhuma formação contínua pelo Movimento. Neste sentido, sua opinião sobre a formação de cidadãos críticos, pessoas iguais e preparadas para viver em sociedade nos leva a uma discussão importante sobre o que seria formar este cidadão crítico? De que cidadania crítica estamos falando?

A professora Hannah, deste modo, diz conhecer muito pouco sobre a educação pensada pelo MST, diante disto, afirma: “eu conheço pouco a ideologia educacional do

⁹¹Na concepção de Touraine (1999, p. 327) “a escola não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos”.

Movimento, que o Movimento tenta implementar, quando eu digo tenta, é porque ele ainda não conseguiu, pelo menos, a gente percebe que ainda não conseguiu”. Estas afirmações encontram apoio nas suas seguintes palavras:

Isso deve tá bem explicado no Projeto Político Pedagógico, mas algumas ideologias de Paulo Freire, de uma política educacional voltada mesmo para uma criticidade da realidade que a pessoa vive. Uma política educacional voltada para a transformação da sua realidade, que acho que é necessário, porque a função da educação é mudar, a realidade que nós estamos. E a educação é o veículo de mudança. Agente tem que se conscientizar que é um veículo de mudança. Não adianta nós negarmos, é uma realidade que agente vive, é uma evidência. (Professora Hannah)

A palavra ideologia é constantemente utilizada pela professora Hannah, para explicitar as propostas educativas do MST, pois, no seu modo de ver, o Movimento defende uma educação voltada para a formação crítica das pessoas. Para esta professora, por meio da educação é possível que os sujeitos promovam a mudança da sua realidade social, ato este que apresenta a educação como um “veículo de mudança”⁹². Para a professora Ester, essa educação tem um sentido amplo e com diferentes finalidades a serem alcançadas:

O objetivo dessa educação que nós como educadores deveríamos ter, o objetivo de formar, é pessoas, é... que chegando a um determinado tempo, os educandos, eles sejam, né, capazes de pensar, refletir, que a educação, que o que eles aprenderam na Vila Diamante, foi uma coisa diferente, né. Dizer, assim, olha, o que eu aprendi na Vila Diamante, hoje o meu modo de pensar é diferente. Lutar por algo, além mais da educação, lutar pelo um assentamento diferente, e até mesmo pelo um futuro, porque até mesmo aqui na Vila Diamante vai ser preciso, ser trabalhado de novo a... eu não digo nem ser trabalho, ser libertado. Ela precisa ter uma liberdade da qual ela conquistou, que hoje ela não tem mais. Então, formar pessoas pra que no futuro ela possa resgatar a Vila Diamante. Resgatar a História, resgatar a luta, mas acima de tudo ser um cidadão, é, que tenha conquistado algo, né, com essa educação. Um objetivo, assim, amplo, não, é educar esses alunos ou esses educandos pruma realidade restrita, mas é educar eles para o mundo. Saber fazer uma discussão em termo da política. Porque que a política hoje está nos prejudicando aqui dentro. Isso pro futuro, né, que eu penso, para que no futuro faça com que tudo isso, venha diferenciar essa educação daqui. Mas, eu espero também que mesmo antes de, não num tempo muito longe, mas num tempo bem mais próximo, a Vila Diamante, ela possa dar alguns passos, ainda, pra que ela possa conquistar ainda, essa liberdade. (Professora Ester)

Uma fala permeada de esperança, romantismo e crença⁹³ numa sociedade melhor, num assentamento habitado por pessoas críticas, que não deixem morrer a história e a liberdade da Vila Diamante, conforme afirma Ester. Além de propor uma educação que vise uma formação mais geral, e não apenas restrita à vivência dos educandos, Ester afirma que é

⁹²Noronha (2004) chama atenção para os cuidados que devemos tomar com discursos que tentam eleger a educação como “tema de salvação nacional”, precisamos compreendê-la, portanto, como parte dessa mudança e não apenas como a principal responsável pela mudança do país.

⁹³Mayer (2004) em “Letras canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação” apresenta uma reflexão sobre o humanismo presente e característico das obras de Paulo Freire. Expressões como amor, esperança, sonhos marcam sobremaneira a obra deste estudioso que exerce enorme influência sobre a proposta de educação pensada pelo MST.

necessário que se discuta as conseqüências da “política”, leia-se aqui política partidária, dentro do Assentamento, enquanto veículo de desagregação, desarticulação e divisão de opiniões entre os assentados. É neste sentido que a educação deve propor a formação de pessoas mais críticas e conhecedoras de seus direitos e deveres.

- Trabalhar a realidade do aluno

A proposta de uma educação que considere aspectos do universo sócio-cultural dos educandos ainda é uma luta e reivindicação de muitos professores, sejam eles do campo ou não. Apesar da garantia legal, prevista no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que discorre sobre as adaptações dos conteúdos curriculares nacionais à realidade local, especificamente do campo, constatamos que esta é uma dificuldade para as escolas brasileiras (MOLINA, 2004). Diante disto, a professora Calu afirma:

A proposta de educação do MST, sempre em nossos encontros, agente discute que é formar sujeitos, cidadãos formadores de sua própria história, a sua vida, a sua vivência. Construir seus conhecimentos, e aí, outra coisa, trabalha muito com essa idéia de Paulo Freire de trabalhar a realidade. A partir da realidade, você consegue ensinar e consegue um aprendizado mais fácil, mais coerente, que você possa fazer comparação. E parte da realidade do sujeito. E aí agente trabalha muito isso, a realidade, a partir da realidade do próprio cidadão, que agente trabalha aqui na Vila Diamante. O MST, ele, trabalha muito isso, trabalhar o sujeito para ser formador de sua própria consciência. Seu próprio conhecimento, da sua própria história. Que ele não se envergonha de ser quem ele é, né, que é um trabalhador rural. (Professora Calu)

A fala da professora Calu apresenta aspectos mencionados anteriormente pela professora Ester, os quais apontam para a necessidade de se formar pessoas que compreendam a sua história, e não tenham vergonha de serem camponeses, trabalhadores rurais e, sobretudo, sujeitos que entendam a sua realidade social. Neste sentido, Calu afirma que o MST, por meio dos princípios pensados por Paulo Freire, preconiza a autonomia de pensamento dos educandos, tornando-se, portanto, protagonista no processo de construção de suas histórias e seus conhecimentos. O desafio deste tipo de trabalho é vivenciado pela escola da Vila Diamante, pois, nem todos os professores aceitam o princípio de que não há vergonha em ser camponês. Calu lembra, portanto, episódios com antigos professores não-militantes do MST que passaram pela escola do Assentamento:

Tivemos um professor aqui que foi uma confusão, porque ele disse pros meninos que se encontrasse os meninos vendendo maxixe, não era pra dizer que era aluno dele. Agente ficou muito aborrecido com isso. Vender maxixe não é vergonha, não. Vender maxixe significa que ele produziu maxixe. Então, agente trabalha muito isso, o conhecimento a partir do ser, do conhecimento, e com a sua história. Eu não posso morar na Vila Diamante, ser quebradeira de coco e me apresentar como médica. O Movimento trabalha muito isso também, agente tem que trabalhar o ser, a partir do que ele é. (Professora Calu)

Trabalhar “o ser a partir do que ele é” apresenta-se como um desafio para o professor, uma vez que ele muitas vezes não dispõe de condições concretas para a realização de um trabalho docente atencioso e sensível às reais necessidades do público para quem trabalha. É preciso, pois, romper com a visão discriminatória que vislumbra na profissão do camponês o atraso e a vergonha social. Concordamos com Nóvoa (1995) ao dizer que uma formação docente crítica ajuda estes profissionais a compreender melhor a sua prática e desejando melhorá-la. É neste movimento que Calu afirma pretender ir além dos conteúdos relacionados à condição de camponês dos estudantes:

Assim, nós fazemos parte do Movimento, estamos em Movimento e, então, nós não trabalhamos só isso. Nós trabalhamos a realidade do Maranhão, do Brasil, então, isso faz parte de nossa história, não só a história do Movimento, nós trabalhamos o todo, sem nenhuma discriminação, e sem receios. Isso assim pra nós é motivo de alegria, de reconhecimento, e isso faz... Como é que eu sou uma parte de mim, e não trabalho o todo. Se nós somos sem terra, assentados e moramos na Vila Diamante, então, nós trabalhamos isso com orgulho. Isso pra nós é motivo de muito, muito orgulho. E é um conhecimento que vai ficar, assim, pra sempre. Assim, que vamos trabalhar isso.

Esta “consciência orgulhosa”, conforme afirma Beltrame (2000), é muito presente nas falas das professoras, que se mostram seduzidas e orgulhosas por suas condições de Sem Terra, e de conseqüentemente poderem trabalhar suas histórias e falar com prazer sobre o processo de ocupação da terra na Vila Diamante, os trabalhos realizados nesses locais, dentre outras questões, como por exemplo, trabalhar a realidade sócio-cultural dos educandos, bem como os princípios do MST dentro da escola, conforme veremos a seguir.

- Trabalhar os princípios educacionais do MST

As professoras militantes do MST falam sobre suas vontades de trabalhar na escola os princípios e símbolos preconizados pelos Sem Terra, pois, conforme vimos anteriormente, a participação neste Movimento Social e suas histórias ligadas à justiça social e Reforma Agrária, faz com que estes professores orgulhem-se de ser militantes do MST e, conseqüentemente, de falar sobre ele na escola. A professora Felipa, nos diz que:

Queremos formar pessoas conscientes. Que ninguém é obrigado a ser do MST, nenhum de nós, né, é obrigado a ser do MST, por exemplo, eu fiz curso pelo MST, mas eu não sou obrigada a militar. Eu acho que a partir do momento que a gente trabalha a bandeira, o hino, as músicas, as palavras de ordem, essa é uma forma de resgatar e manter viva a história. Por que o MST sem isso, ele não seria o MST, eu acho, inclusive que a gente tem perdido, porque agente fazia formatura todo dia de manhã. Infelizmente, a escola é pequena e agente fazia a formatura, e antes era no Elefante Branco, depois, nós ficamos sem espaço, pra fazer essa formatura, que eram os primeiros 15 minutos, que nós formávamos, cantávamos o hino, né, quem tinha alguma informação passava. (Professora Felipa)

Trabalhar os princípios do MST na escola da Vila Diamante não é visto como uma obrigação, pois, conforme afirma a professora Felipa, ninguém é obrigado a ser do Movimento ou realizar suas atividades. Este projeto de educação pensado pelo MST, na concepção de Lins (2007, p. 02) “[...] tornou-se, assim, em um discurso de possibilidade de educação que preze pelo respeito à diversidade cultural, no diálogo entre saberes, na busca de uma sociedade democrática e da inclusão das pessoas do campo”. Respeitar, portanto, os princípios do MST, suas atividades e comemorações é um dos propósitos dos professores militantes do MST, conforme explicita Felipa:

Então, assim, muitas coisas, o MST influencia sem dúvidas nas ações da escola. Eu acho até que é um dos elementos importante, porque muitas coisas por mais que agente pense diferente, a gente volta e diz não é isso que o MST ver assim, não. É isso que defende o MST. Então, assim, não há ninguém que diga, não, isso aí, já passou, ou que o MST tá ultrapassado, de forma alguma. Agente sempre, né, todas nós, sempre manteve esse respeito muito grande, por todo trabalho, por todo o nosso objetivo, pelo calendário, pelas datas, pelas comemorações que o MST defende. (Professora Felipa)

Estas considerações nos revelam a tentativa das professoras da Vila Diamante implantar na escola uma educação voltada para os valores defendidos pelo Movimento. Suas tentativas, neste sentido, são marcadas por dificuldades, um dos aspectos é o fato de nem todos os professores da referida escola concordarem com esses princípios, além da sobrecarga de trabalho que os impede muitas vezes de uma prática exclusiva em apenas um estabelecimento de ensino.

Diante disto, vimos como os professores interpretam alguns princípios da pedagogia do MST, tendo em vista a concretização de práticas pedagógicas, que levem em consideração a formação de pessoas críticas, o trabalho com a realidade do educando e a discussão sobre os princípios do MST. Além disto, pudemos perceber que nem todas/os as/os professoras/es conhecem a proposta de educação do Movimento, fato que se apresenta como uma dificuldade para o alcance dos objetivos desta proposta de educação no Assentamento.

Algumas necessidades são apontadas pelas/os professoras/es, dentre elas: a necessidade de uma formação contínua aos sujeitos que trabalham no campo; o retorno mais intenso das atividades do MST, no que diz respeito à formação política dos assentados, bem como dos professores; o acompanhamento da prática pedagógica dos professores que trabalham nas escolas do Assentamento, sejam eles militantes, ou não, do MST. Veremos a seguir, algumas considerações sobre a militância e a prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

4.2.3 A militância e a prática docente

A participação no MST habilita o professor para uma prática pedagógica diferenciada? O que pensam os sujeitos desta pesquisa sobre a militância neste Movimento Social e suas práticas pedagógicas? Após várias conversas, encontros e discussões com as/os referidas/os professoras/es tentamos perceber como se sentem os professores militantes e não-militantes do MST por ter que trabalhar nas escolas da Vila Diamante. Atentamos desse modo, para o fato de que “[...] uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia, que forma os trabalhadores e trabalhadoras para o trabalho no meio rural” (MST. Cadernos de Educação n. 8,1999, p.).

A professora Maria, neste sentido, afirma que por trabalhar em outras escolas, além da Vila Diamante sente diferenças em seu trabalho no Assentamento e nas demais escolas, pois o fato de trabalhar numa área de assentamento do MST contribui para modificar suas ações e sua prática pedagógica, diante disto afirma:

Tenho muito cuidado com o que falo, eles daqui são muito politizados. Então, muda, muda muita coisa. E, como eu tô nas duas escolas ao mesmo tempo. Lá eu trabalho de um jeito. Aqui eu já tenho alguns cuidados de tá diferenciando algumas coisas, na questão da sala de aula, dos conteúdos, da própria linguagem, né. É tipo assim, uma Maria aqui e lá é outra Maria. Ouvi dizer que aqui eles devolvem os professores que não fazem um bom trabalho. (Professora Maria)

Esta preocupação e “receio” em relação ao seu trabalho na Vila Diamante apresentada por Maria é sustentada pela idéia de que o MST discrimina as/os professoras/es que não são do Assentamento e que, da mesma forma, não desenvolvem um trabalho responsável. Esta mesma preocupação é compartilhada pela professora Garrida ao dizer que antes de iniciar o seu trabalho na Vila Diamante ouviu dizer que os professores e a comunidade por serem muito exigentes costumavam devolver professores. Garrida diz ainda que:

Assim, todo mundo falava lá em Igarapé do Meio, que esse pessoal daqui é muito polêmico, esse negócio de assentamento diz que brigam muito e não sei o quê. Aí a maioria das minhas colegas dizia assim, Garrida se eu fosse tu eu não ia, esse negócio é muito chato eles expulsam professor. Aí pensei, não é possível que eles vão me expulsar de lá, aí eu fiquei com medo, mas vim encarar pra ver o quê que dá. (Professora Garrida)

Essa propaganda contra a escola e os professores do Assentamento foi construída nas comunidades adjacentes à Vila Diamante, a partir das ações de resistências e

reivindicações feitas pelos assentados, tanto em nível local como nacional. Além disso, a professora Felipa afirma que:

Aqui nós já fomos conhecido como a escola “conserta” professor”. Por que nós não aceitávamos que alguém viesse, ah, eu vou ser funcionário da Diamante, e que ele viesse pra escola trabalhar só o dia que ele queria. (Professora Felipa)

O medo do descompromisso e da negligência dos professores que não são militantes do Movimento e nem assentados da Vila Diamante, sempre foi uma preocupação dos professores da Vila. O desconhecimento acerca da comunidade e dos princípios do MST, somado à falta de tempo destes profissionais, que geralmente trabalham em muitas escolas, dificultam o envolvimento de muitos professores com o Movimento e sua proposta de educação.

Felipa segue seu depoimento falando sobre o esforço dos professores assentados para darem suas aulas, evitando faltar ao trabalho, fato que nos chamou bastante atenção durante o período de contado com o assentamento. A idéia de “conserta professor”, na opinião de Felipa era uma estratégia da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio, que mandava as/os professoras/es para o Assentamento na tentativa de puni-los ou fazer com que eles mudem seus comportamentos profissionais. Felipa destaca também em sua fala a experiência de muitos professores que já passaram pelo Assentamento e deixaram suas contribuições, seus trabalhos. Neste sentido, ela nos diz que:

Porque nós sempre fomos contra isso, todas nós aqui, raramente você vai ver alguém faltando, só se tiver com um problema enorme. Então, eu acho que esse é um lado bom. Só faltou mesmo se tiver com um problema muito sério, se tiver algum negócio pra resolver, o se tiver doente. Quem era de Igarapé que ia pra outras escolas, costumava fazer assim, quando o professor, tá dando muito trabalho por lá, só depois agente foi percebendo isso, aí vinha pra cá. A gente começa a pegar no pé, ou o professor se arrumava, ou então, pedia pra ser transferido. Mas, assim, muitos professores que vieram pra cá, que tinham essa resistência de vir, hoje, eles gostam, dizem, né, pelos próprios depoimentos, tem muita gente que diz, olha, a Diamante não é o que agente pensava, não é o que muita gente dizia. Lá o povo dizia, gente, quando me disseram que eu vinha pra cá. Muita gente dizia: “e tu vai pra Diamante, Deus me livre, aquelas meninas lá são exigentes demais, Deus me defenda”. E vinham, né, e nós conseguíamos uma experiência muito boa, conseguíamos aproveitar a experiência pro que é diferente. (Professora Felipa)

Na concepção de Felipa, o medo e a discriminação que sofrem as professoras da Vila Diamante faz com que as/os professoras/es de outros locais tenham resistência em conhecer este Assentamento. Ela revela, no entanto, que muitos deles quando chegam à escola da Vila mudam este pensamento e relacionam-se bem com os demais profissionais da escola.

A professora Hannah afirma já ter enfrentado muitos desafios na escola da Vila. Acredita que por não morar no Assentamento e nem mesmo ser militante do MST isso traz

implicações para o seu trabalho, muitas vezes já foi considerada polêmica por argumentar, por se posicionar diante das situações. Considerar, neste sentido, a Vila como um “condomínio fechado” revela certa crítica ao MST, uma vez que se coloca o Assentamento como um espaço não-aberto para pessoas de fora, somente para os nativos. Hannah diz ainda, que o fato de não ser militante:

Muda muito. Eu enfrentei “enes” desafios, eu enfrento. Não, até que hoje mudou. Mas, no início o fato de ... dizem que eu sou polêmica. Eu não vejo que eu seja polêmica. Geralmente, eu argumento as coisas. Agora se você não tem poder pra argumentar, aí fica difícil. E, o fato de não morar na Vila Diamante, complica muito, mas eu vejo que, como eu disse, que Vila Diamante, é “quase um condomínio fechado de Igarapé do Meio”, porque não é nem três quilômetros, dá pra você ir tranquilamente. Mas, o fato de não ter participado do Movimento, talvez tenha implicado mais. É, isso também implica, porque só o preconceito, que tinham ou que tem, em relação a mim, ao meu trabalho. (Professora Hannah)

Hannah diz que já sofreu e ainda sofre preconceito em relação a seu trabalho, principalmente pelo fato de não ser militante do Movimento e não ser moradora do Assentamento. Diante disto, seus desentendimentos com os estudantes e com a comunidade assentada foi uma constante no início de seu trabalho. A mesma garante que não foi “expulsa” da escola por sua capacidade de argumentação, de se colocar e de defender suas idéias nas reuniões com os assentados. O professor Bem, neste sentido, afirma que não ver problemas em não ser do Movimento e ser professor do Assentamento, pois acredita que mesmo não militando no MST pode desenvolver seu trabalho “normalmente”, dando suas contribuições sempre que for necessário. Afirma, deste modo, que:

Assim, eu me sinto uma pessoa... Um profissional, normalmente porque eu trabalho num município de Igarapé do Meio, mesmo sendo uma contribuição do Movimento, que só pode ser do Movimento ou não. Mas, a minha contribuição, é, assim, eu tô fazendo a minha parte de professor, independente de ser, só do Movimento, ou porque a pessoa mora na cidade, ou trabalha no Movimento, se eles precisarem de mim, e eu puder ajudar, lógico, que eu vou ter que contribuir, se eles precisarem de mim, e eu ter como ajudar. (Professor Bem)

A fala deste professor nos remete aos pensamentos de Damis (2002), ao afirmar que a profissão docente traz para o professor muitos desafios, apresentando, portanto, momentos que envolvem tomadas de decisões baseadas em aspectos pessoais, como crenças e opiniões, como também questões de base profissional. Perceber o professor como um intelectual, neste sentido, significa vê-lo como um sujeito crítico e que constrói seus posicionamentos e pontos de vista.

Segundo Bem, o fato de ser um profissional da educação faz com que suas decisões e ações sejam baseadas em aspectos objetivos, tais como, trabalhar certas discussões por ser um professor, e deste modo, um profissional que precisa lidar com as demandas de seu

trabalho. Ser professor de uma escola de área de Assentamento, para Bem é ter que discutir, sempre que for preciso e o MST decidir, questões específicas ao ideário de educação do Movimento.

Em relação à professora Olga, percebemos que o fato de ser militante do MST e já ter participado de vários cursos de formação docente pelo Movimento, traz uma grande cobrança, no sentido de ter que trabalhar mais dentro do Assentamento e pelo Movimento. Esta cobrança manifesta-se tanto por parte das outras pessoas como também em relação a si mesma, conforme ressalta:

Olha, pra mim, assim, no meu pessoal é muito importante, e sinto que, assim, pro Movimento, eu ainda preciso fazer mais, porque eu ainda não consigo ajudar, cuidar, assim, fazer o que o Movimento propõe, porque, assim, é tão difícil, porque a nossa formação, ela também, ela emperra em muitas coisas. (Professora Olga)

Percebemos, deste modo, com essas falas que, ser militante do MST, na opinião de algumas professoras, significa trabalhar exclusivamente para o Movimento, participar de cursos, de viagens, ocupações, dentre outras atividades. A cobrança gerada em torno do “eu poderia fazer mais”, é presente quando se percebe uma militância desligada da prática pedagógica. Olga, neste sentido, demonstra perceber que, em seu local de trabalho, como professora, pode desenvolver uma prática pedagógica crítica, colocando em ação o seu “eu militante”, afirmando que:

Emperra também, o município, então, ainda precisa, assim, é... da militância, às vezes deixa desistir a minha militância de Movimento Sem Terra, deixa de existir por eu estar em uma escola, dentro de uma sala de aula, todos os dias, mas também não impede que eu não possa fazer, aonde eu estou, que é na escola, né, mas assim, o Movimento, ele forma pessoas, pras escolas, justamente pra tá trazendo algo de diferente, né. (Professora Olga)

A professora Felipa diz que ser militante do MST e ser professora é uma responsabilidade muito grande, especialmente por compreender que seu trabalho não pode ser feito de qualquer forma, há que se empenhar e se dedicar cada vez mais, principalmente pelo fato de não “ser qualquer pessoa”. Ela é, deste modo, uma pessoa que além de participar das atividades do Movimento, também participa de cursos, portanto, espera desenvolver o melhor trabalho que possa, uma vez que sua própria história, sua formação, revela implicações para o seu trabalho. Felipa afirma ainda que não recebe cobranças oficiais por parte do Movimento, o que ocorre é que o fato de ter estudado em um curso realizado pelo MST recebeu indicações de como realizar o trabalho, o que explicita em sua fala:

Na verdade eu acho que é uma responsabilidade muito grande. E, sempre no meu trabalho eu tento manter vivo isso, não posso fazer o meu trabalho de qualquer jeito, que eu não sou qualquer pessoa. Eu sempre disse pra mim, eu não sou qualquer pessoa, pra fazer qualquer trabalho. Então, sempre que eu trabalho, eu dou o melhor de mim, o meu esforço, mas eu acho que é isso que o MST tem nos ensinado. Tem um dizer que a história ela cobra, né. E, eu acho que a história me cobra isso, né. E, assim, né, nunca o MST vai dizer: “Ah, Felipa porque tu não faz isso”, né? Mas, sou eu mesmo, entendeu. A gente estudou foi assim, a indicação é essa, então, porque que eu vou fazer de outro jeito, né. (Professora Felipa)

Ester afirma que ser militante do MST “não tem nenhuma implicação, eu acho que isso enriquece mais o meu trabalho”. Este enriquecimento refere-se à forma como ela se relaciona com os estudantes, que segundo seus relatos, eles sempre recorrem a ela para auxiliá-los em alguma reivindicação feita no Assentamento, ou mesmo, na própria Secretaria de Educação. Neste sentido, segundo a professora Ester sua militância no MST faz com que, seu trabalho seja subsidiado por um caráter reivindicativo e crítico. Para a professora Garrida, seu trabalho em sala de aula não é dificultado ou mesmo afetado por ela não ser do MST. E, quando tem que trabalhar algum conteúdo referente ao MST, ela diz que não há problema algum, pois, esforça-se para fazer os seus trabalhos da melhor forma possível.

Estes depoimentos, deste modo, sobre a militância dos professores e suas práticas docentes foram importantes. Por meio deles, apoiados em nossas observações, pudemos perceber que para os professores participantes do MST, o trabalho na escola deve refletir suas concepções de militância e de defesa dos princípios do MST. Este fato contribui para uma enorme cobrança pessoal em relação a suas práticas pedagógicas, vislumbrando a necessidade de realizar um trabalho docente mais bem elaborado. Em relação aos professores não-militantes percebemos que seus trabalhos são marcados, na maioria das vezes, por medo de “serem expulsos” da Vila, pois, alguns destes professores são “amedrontados”, antes mesmo de chegarem ao Assentamento.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes, a qualidade do ensino, a reflexão crítica do trabalho docente, não é apenas uma tarefa de quem participa de um Movimento Social, compreendemos que estas ações devem ser realizadas pelos professores de uma forma geral. Há uma facilidade por parte das professoras moradoras do Assentamento de lidarem com as discussões referentes ao MST na sala de aula, por se sentirem mais à vontade para lidar com estas questões, diferentemente de alguns professores que não moram no Assentamento.

O próprio termo como são chamados “os professores de fora”, já expressa uma condição de não-pertencimento, uma vez que estão “de fora” daquilo que a escola trabalha ou mesmo pensa em concretizar. Nesta perspectiva, discutiremos a seguir as percepções dos professores acerca de suas práticas pedagógicas nas escolas da Vila Diamante.

4.2.4 Ser professora (or) da Vila Diamante

A idéia de que ao longo do tempo, novos saberes docentes são construídos, conforme nos lembra Tardif (2002), é muito presente nas falas destes professores, já que compreendem, que ao darem o melhor de si para a realização do trabalho estão contribuindo para uma prática bem estruturada. A professora Olga afirma que no início de seu trabalho como professora, ela imitava suas professoras “severas”, com quem teve contato durante suas escolarizações. Ela diz que “a minha educação, na minha infância, ela marcou muito, eu tenho até vergonha, porque no início, nas minhas primeiras aulas, nos meus primeiros anos de professora, eu fazia do jeito que fui educada, do jeito que aprendi”. A forma como foi tratada na escola, marcou a maneira inicial de Olga ser professora, pois lembra que:

No começo eu fiz até um aluno fazer xixi na sala. Quando eu era aluna eu apanhava muito na escola. Eu chorava muito pra eu ir pra escola, porque o meu professor, o nome dele eu até lembro, era Maurício. Então, ele era um professor, era bastante carrasco, tinha uma palmatória daquelas redondas. Eu apanhava que minha mão ficava roxa. Eu fui daquelas de ir pro castigo no milho. Eu era muito danada. Eu fui disciplinada na Matemática, eu detesto Matemática. Acho que é por causa disso. Eu era péssima. Ate hoje, eu sou péssima em Matemática. Então, tinha um dia que era a tabuada. E tinha um dia que era... Como é que eles chamavam... Eu sei que como era a forma de dá aula: ele botava o alfabeto e fazia um buraquinho num papel. Ai ia cobrindo as letras. Cada letra que agente errava era um bolo que agente pegava. Era assim, eu aprendi dessa forma. E, assim, se, por exemplo, ele te procurasse e tu acertasse era tu que ia me bater. Era uma escola pública. A minha colega que ia bater em mim. Se minha colega não me desse um bolo que eu sentisse, ele voltava e batia nas duas. Então foi assim, eu aprendi dessa forma. Se eu falasse pra mãe, ela dizia, é desse jeito, ele é teu professor. (Professora Olga)

Os castigos corporais⁹⁴ na escola era uma característica muito presente em décadas passadas, principalmente na educação considerada tradicional, aspecto que marcou consideravelmente a prática pedagógica da professora Olga, que logo após ter participado de cursos de formação pelo MST, contruiu uma nova maneira de pensar a educação, para além de modelos “copiados” ou imitados dos seus professores.

Com a construção de novos saberes docentes, Olga afirma que “agente vai tentando melhorar a nossa prática, e o reconhecimento vem e, muitas pessoas dizem: a Olga é uma ótima alfabetizadora; e essa questão da alfabetização, foi o Movimento que ensinou. Então, todas as pessoas dizem: eu quero aprender a ler e a escrever com a Olga”. Este

⁹⁴Libâneo (2006) nos lembra que a rigidez na forma de ensinar constitui uma forte herança da tendência tradicional, a qual marcou a educação, o processo de ensino e aprendizagem, com metodologias centradas no professor como único possuidor de conhecimento, deixando o aluno para um segundo plano. O relacionamento entre professor e aluno é marcado, sobretudo, por autoritarismo, medo, silêncio e “castigos corporais”, os quais eram percebidos como melhor forma de manter a ordem e a disciplina escolar. Na concepção de Morigi (2003) e Comilo (2008), para o MST é preciso que se rompa com estes princípios tradicionais que influenciam ainda hoje a prática pedagógica dos(as) educadores (as).

reconhecimento em relação ao seu trabalho de alfabetizadora motiva a professora Olga, que ressalta o desejo de muitos pais que seus filhos sejam alfabetizados por ela. Além disso, ela revela que sente muito mais prazer de trabalhar com a educação infantil, com crianças, do que trabalhar com adolescentes.

O professor Bem, conforme já dissemos, é professor da educação infantil e diz que no início de sua profissão, também enfrentou muitas dificuldades, nos conta com certo humor como foi o seu primeiro dia de aula como professor. Segundo ele:

No primeiro dia, tu já viu eu preocupado, eu nunca tinha pisado numa sala de aula, eu tinha acabado de fazer o magistério, aí mandaram me chamar. Eu tava nervoso, aí quando eu entrei na sala de aula, eu vi uma realidade totalmente diferente do que eu tava pensando. Eu esperava, assim, uma reação dos alunos, dos bem desenvolvidos, que iam me fazer um mucado de pergunta que eu não ia saber responder. Entre outras coisas. Agente aprende muito. (Professor Bem)

Vencendo o medo inicial da docência, um novo desafio na Vila Diamante foi lançado para este jovem professor, trabalhar na educação infantil. Para Bem ser professor da educação infantil é uma tarefa bastante difícil, fato que merece muita atenção e cuidados, um deles é vencer o preconceito histórico com os homens professores deste nível de ensino, uma vez que a docência, inicialmente foi pensada como uma atividade eminentemente feminina. As mulheres, por serem mães, eram consideradas as pessoas mais “adequadas” para trabalharem com a educação infantil, pois esta era tida como uma condição indispensável para o “cuidar” e o “educar” deste grupo social (KISHIMOTO, 2005). É neste sentido que o professor Bem explicita:

Eu me sinto, vitorioso, até porque a educação infantil, né, não existia... O homem pra ser ... Não podia ser da educação infantil, né. Mas, hoje é uma série que já tem muito homem, né, envolvido na educação infantil. Eu não sei o que era isso, se era um preconceito, se era um dever da... Estabilidade da mulher, né, que era essencial só pra mulher, a educação infantil. Mas, quando eu tô no meu curso, eles comentam muito isso. Que nós somos 72 pessoas, só são seis homens, na educação infantil. (Professor Bem)

No curso Pró-Infantil, Bem diz aprender teorias importantes para lidar com os desafios da sala de aula, afirma ainda que: “agente tem as orientações lá, agente tem os guias, de como a gente trabalhar com as crianças. E, assim, nós temos os todos os materiais necessários pra quem vai trabalhar com as crianças”. Segundo Bem, “eu gosto de ser professor, porque eu amo ser professor. Eu gosto de ajudar, principalmente aquelas pessoas que estão carentes de conhecimentos”.

A vontade de ajudar as pessoas, no processo de aquisição de conhecimento, na percepção de Bem, é um dos aspectos que motiva seu trabalho de professor, além disso, o seu

amor à profissão é outro fator que motiva sua ação docente. Para ele, “desde criança, eu não sonhava em ser professor, mas desde quando eu comecei a ensinar, eu comecei a gostar. Foi mais uma questão de necessidade, eu me envolvi, totalmente, hoje eu, me sinto bem, na minha profissão”. O processo de ensinar envolve intensas aprendizagens, pois como afirma “eu aprendo muito, eu tanto aprendo como ensino, é maravilhoso, você está ensinando, assim, você tá aprendendo, tá no movimento da vida”.

A professora Hannah afirma que costuma cobrar bastante dos estudantes da Vila Diamante, isto porque considera importante trabalhar todo o livro didático, mesmo que demande mais tempo e dedicação por parte das/os professoras/es e das/os educandas/os. Por agir desta forma e por se considerar exigente com o trabalho, ela ressalta:

Os pais, também tinham preconceito em relação a minha metodologia, um pouco mais tradicional, um pouco mais arcaica, em alguns aspectos. Mas, em nenhum momento eu desrespeitei o calendário da escola. E nem desrespeitei, pelo contrário procurei não desrespeitar, embora não concordasse com algumas coisas. As ideologias que eles querem passar. Quando eu cobro deles, eu cobro sim. Eu quero que eles deixem bem claro, que eles podem ser sim agricultores. Que eles podem ser sim militantes, tem que ter uma consciência crítica, sim. Mas, que eles também são igual a qualquer outro, com direitos e deveres. Na escola, mesmo com a criticidade, eles tem que ver que tem que obedecer algumas normas, regras da escola, regras, não digo do Movimento, mas do município, também. Por que nós estamos anexados ao município, às ordens da Secretaria de Educação. (Professora Hannah)

Para a professora Hannah, a sua exigência expressa preocupação com a aprendizagem dos estudantes, acreditando que o fato de serem agricultores, militantes do MST, não faz deles melhores ou piores. É preciso, sim, estudar, ver o livro completo durante todo o ano, mesmo que de forma diversificada, como por meio de fixamento, por exemplo.

Hannah continua sua reflexão dizendo: “por que uma escola particular consegue absorver um livro todinho, mas a gente não? Sendo que, às vezes, a gente percebe que o livro das escolas particulares, é o mesmo que nós temos. É culpa do governo? É a metodologia do professor”. Um bom professor, em seu modo de ver, é aquele que consegue “fechar o livro” e trabalhar todo o conteúdo proposto como meta para o ano letivo, entretanto, concordamos com Saviani (2001) ao afirmar que não se pode trabalhar o conteúdo pelo conteúdo, é necessário que se avalie as metas e a aprendizagem alcançada pelos estudantes. Nesta perspectiva, Hannah argumenta:

Eu digo que é a metodologia do professor, por que se o professor quiser, e pode sim, usar o livro didático como recurso. E nem por isso ele pode fugir de sua responsabilidade. Ele pode exteriorizar aquele conteúdo. Adequar, externar de acordo com o momento, com o município, com o povoado, numa boa e conseguir fechar o livro. Isso cria polêmica, é, porque pra provar isso, por exemplo, agente trabalhou com Ciências, mas viu o livro todinho. Usei através de fixamento, vimos com exercício, questionário. Mas, vimos, porque a única maneira que algum dia, eles lêem

o livro, já fazendo questionário, então eu fiz questionário. Eles tinham que responder, responder, então, fizemos seminário, então, tudo que a gente podia fazer em termo de recurso, eu fiz. E, consegui. Minha meta era terminar o livro e conseguimos, a duras penas, é verdade, mas a culpa não é deles, não. Agente não tem o hábito de leitura, não tem o hábito de escrita. Então, fica muito difícil a gente poder modificar toda uma cultura que já vem, cria-se um choque.

Sobre o trabalho docente na Vila Diamante, muitas entrevistas realizadas com os professores e demais profissionais da escola, revelaram insatisfação com o trabalho de alguns professores que não são do Assentamento, os quais são acusados de faltar muito, não se envolverem com as atividades da escola, ou, às vezes, discriminarem os estudantes por serem filhos de trabalhadores rurais.

A professora Calu diz que: “o professor daqui da Vila tá em tudo, ele participa de tudo. Ele tá na escola, faz todas as atividades. Além do processo que agente tem que tá perto das crianças, e eles não, dão sua aula, vão embora e pronto”. Continua falando que “talvez seja esse o diferencial, das escolas de Igarapé do Meio pra gente. Só o fato de dá uma aula já resumiu o papel de professor. E, com a gente não, como professora, eu tenho muito a contribuir, além de, só ensinar a ler e escrever. Na própria formação do aluno”.

Falas como essas são muito comuns na Vila Diamante, aspecto que demonstra uma insatisfação com as (os) “professoras (es) que são de fora” e que chegam até esse espaço por terem sido aprovados por um concurso público. Para a professora Olga “infelizmente o que coloca professora pra dentro de uma sala de aula, hoje é um concurso público, porque o pessoal da Vila não passa e vem professor de fora que só dá sua aula e pronto”. Segundo Souza (2006), há necessidade de se pensar um processo seletivo exclusivo para o campo, com critérios que levem em consideração a experiência profissional destes professores em áreas rurais.

A falta de recursos didáticos é apontada por Garrida como uma das dificuldades para o trabalho docente. Em sua opinião, a Vila Diamante é discriminada pela Secretaria de Educação de Igarapé do Meio, fato que contribui para a carência de jogos, brinquedos e outros recursos, presentes nas demais escolas administradas pelo mesmo município. Na opinião de Libâneo (1994), não se pode pensar os recursos didáticos como condição imprescindível para uma boa aula, entretanto, sua presença auxilia o professor em sua prática pedagógica, principalmente se somada a outros aspectos, tais como, dinamicidade, coerência discursiva e compreensão do conteúdo trabalhado. Garrida, neste sentido, explicita em sua fala que os recursos didáticos auxiliaria sua prática pedagógica, enquanto professora da Educação Infantil, pois segundo ela:

Enfrento bastantes dificuldades porque os recursos são pouquíssimos, pouquíssimos mesmo, porque os únicos recursos que agente ganha mesmo é o giz, o apagador. Lá nas escolas de Igarapé do Meio tinha tantos jogos que aqui não tem, eu não sei por que, porque se lá tem aqui também deveria ter. Porque nas outras escolas todas tinham bastantes jogos, tem fantoches, tem dedoches, tem tanta coisa e aqui não tem nada não sei por que, eu acho que isso é discriminação porque todas as crianças aqui têm o mesmo direito. Aí com certeza esses recursos ajudam bastante na nossa prática e também na aprendizagem das crianças. (Professora Garrido)

Nesta perspectiva, as mudanças ocorridas na Vila Diamante ao longo do tempo, segundo Felipa, contribuíram para modificar o trabalho dos professores, neste sentido, ela afirma que “trabalhar hoje na Diamante não é a mesma coisa, que você trabalhar a alguns anos atrás, que você via resultado. Hoje você trabalha com aluno o ano inteiro e você chega ao final você não ver resultado, poxa você chega de ombros caídos pra frente, porque o rendimento é pouco”. E ela continua dizendo que:

E aí você fica se perguntando o que fazer pra turma avançar. É aluno que... Sabe, por mais que você invente, de um lado, sabe parece que não tá nem aí. Chama a família conversa, parece que não surte efeito, tudo que se faz. Então, assim, eu sei que esse não é um problema só da Diamante, né, é um problema nacional. Mas, é algo que me preocupa muito, porque quando você está desmotivado, assim, é muito ruim, você não ver resultado no seu trabalho, você fica impotente. Será que vale a pena? Eu acho que é uma desmotivação muito grande. Nós temos um número de funcionários reduzidos, é uma necessidade muito grande. (Professora Felipa)

As dificuldades e os dilemas enfrentados na profissão docente é um desafio que a professora Felipa e as demais professoras enfrentam, buscando apoio na parceria com a família e a própria comunidade. Neste sentido, Arroyo (2007, p. 09) fala sobre a tensão atual entre estudantes e professores:

[...] os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério.

O autor chama, ainda, atenção para as repetidas vezes que ouvimos os professores dizer “os alunos não são mais os mesmos”⁹⁵. E, diante disto, fica a questão sobre quem são e em que se transformaram e como mediante este fato, poderá se realizar um bom trabalho docente.

A desmotivação de Felipa em realizar um trabalho inovador é alimentada pela falta de interesse dos estudantes, que em sua opinião, a deixa “impotente” para continuar o

⁹⁵A inquietação dos estudantes pode suscitar várias reflexões, dentre elas, a contestação, descontentamento e reivindicação revelada em suas supostas “rebeldias” (MCLAREN, 1991). Para Arroyo (2007) é preciso que se tragam os estudantes para o centro do debate da formação docente, pois afirma que “[...] tento captar o que pode significar para a pedagogia trazer os alunos para a centralidade de nossa mirada e sensibilidade” (p. 17).

seu trabalho, fato somado ainda ao número pequeno de funcionários da escola, uma vez que em conjunto poderiam propor soluções para melhorar suas práticas pedagógicas.

Em relação à aprendizagem dos estudantes, Maria afirma que é difícil trabalhar o ensino na escola da Vila Diamante, uma vez que os estudantes possuem muitas “limitações” no que diz respeito à aprendizagem:

Eu vejo mais dificuldade, assim, em sala de aula, com os alunos. Por que eles têm muita deficiência mesmo. Não sei se é porque eles trabalham no campo, aí, eu não sei o que eles fazem na parte do dia, mas assim, na parte da formação, assim, meninos que estão na sétima e oitava série que já deveriam saber, coisas. Por exemplo, quando agente começa a trabalhar história do Brasil, tem coisas que eles ainda não sabem, mesmo. É difícil trabalhar o ensino mesmo. (Professora Maria)

A fala da professora Maria explicita uma dicotomia entre ensinar conteúdos e trabalhar questões críticas e políticas. Em sua opinião os estudantes precisam aprender mais conteúdos, por demonstrarem muitas dificuldades em relação às disciplinas trabalhadas em sala de aula. Diante disto, fazer “alguma coisa” é uma necessidade urgente, que envolve várias ações, desde trabalhar conteúdos mais “fáceis”, exigidos em anos anteriores, até elaboração de métodos e estratégias para melhorar a aprendizagem. Maria, deste modo, afirma:

A questão do ensino mesmo é difícil trabalhar. Eu tenho que fazer alguma coisa. A coisa tá feia, a coisa tá feia. Eu falei sobre o período pré-colonial no Brasil e os meninos não sabiam me dizer o que era. E, às vezes, agente pergunta pra uma criança e a criança sabe. Eles tem muita dificuldade... E a gente tem que fazer alguma coisa, a professora de Matemática agente sempre conversa e ela tá sentindo muita dificuldade. Ela tem que trabalhar coisa da primeira e da quarta série, porque os alunos, eles não tavam acompanhando. Porque ela tem que ensinar primeiro as coisas mais fáceis pra poder avançar. Se não fica difícil. (Professora Maria)

Vários fatores contribuem para este cenário, dentre eles, a formação dos professores, que muitas vezes precisam lidar com disciplinas e conteúdos que não são da sua área de formação. Este problema também foi enfrentado pela professora Maria que admite ter ficado preocupada, uma vez aprovada no concurso de Igarapé do Meio, teve que encontrar na Vila Diamante a realidade da EJA. Sua preocupação foi imediata, principalmente por compreender que este público exige um arcabouço teórico-metodológico específico, centrado na valorização destes sujeitos enquanto grupo social que tem saberes, vivências e ricas experiências de vida (DI PIERRO, 2005). Não ter tido essa discussão na universidade, não ter um acompanhamento pedagógico na escola e por nunca ter trabalhado com esse público fez com que Maria ficasse bastante desconfortada com esta nova situação, admitindo que:

Outro choque que eu peguei quando eu entrei aqui, eu disse: eu vou até onde o secretário e vou reclamar pra ele, porque quando eu peguei as turmas, ele disse: “olha, tu vai pra quinta, sexta e oitava”. Aí, quando eu cheguei, eu me deparei com duas turmas da EJA. Aí, eu disse pra diretora: eu nunca trabalhei com EJA, eu nunca trabalhei nem com ensino fundamental, que dirá com EJA. Como é que eu vou dar conteúdo de quinta e sexta série, conhecimento de dois anos, em um ano, pra esses meninos. Aí eu disse: ah, não eu não sei trabalhar com isso, não. Eu disse: eu vou ter que fazer milagre.

Mesmo explicitando sua dificuldade, Maria teve que trabalhar com a EJA, pois, segundo a diretora Firmina “agente tem que aprender as coisas, muitas vezes agente não ver na Universidade, mas tem que estudar sozinha”. As aprendizagens construídas na universidade, não são suficientes para todos os desafios da sala de aula, ou, até mesmo, da profissão docente, que exige demandas específicas e complexas. A carência de professores concursados nas escolas públicas, muitas vezes, faz com que os professores formados em diferentes licenciaturas tenham que trabalhar em áreas diferenciadas.

Outro aspecto apontado pelas professoras diz respeito à ausência de livros didáticos, fato que leva as professoras a elegerem livros didáticos diferenciados e, muitas vezes, com propostas teóricas divergentes, aspecto que contribui para a diferenciação do trabalho docente. As falas abaixo evidenciam relatos das professoras sobre o uso que fazem do livro didático:

Pra ti ser sincera, eu não tenho livros específicos, né. Eu pego até livro do Ensino Médio, dependendo do conteúdo, eu busco a melhor forma de explicar, né. Eu no começo até fiquei preocupada porque eu sei que muitas das dificuldades que eles têm é por conta dos livros, eu sei que não tem livros suficiente pra eles estudarem, né. Quando eu quero passar algum trabalho de pesquisa pra eles, eu digo: gente vão até a escola, pesquisem na internet. Aí eles dizem: ah, professora, mas o Centro não fica direto aberto pra nós. Vocês dão um jeitinho, dão um jeitinho brasileiro pra fazer a pesquisa. Eu digo, meu Deus como é que pode. (Professora Maria).
Eu recebi um livro, a História Crítica do MST. Então, era toda a História do Brasil, do modo assim, todo diferente, falava da realidade. Então, eu trabalhei muito com esse livro, e ele é ótimo. Acho que o fato dele ser um livro crítico ajudou muito meu trabalho em sala de aula. (Professora Ester).

O livro didático é um importante recurso utilizado no processo ensino-aprendizagem (HAIDT, 2000), entretanto, sua escassez no Assentamento, tanto na escola como no CCPJ - local desconhecido pela professora Maria, como também por outros professores que não moram na Vila – é apontado como uma grande necessidade para melhorar o trabalho.

A professora Ester afirma que ter tido acesso ao livro História Crítica do MST facilitou bastante o seu trabalho em sala de aula, uma vez que pôde por meio dele apresentar criticamente a luta pela terra no Brasil. Compreendemos, deste modo, que o livro didático é um recurso necessário e sua política de compra e elaboração deve obedecer critérios mais bem

elaborados, uma vez que não pode ficar a mercê de interesses regionais ou políticos (LUCKESI, 2003).

Percebemos, neste sentido, que a prática pedagógica das 07 professoras e do professor Bem, enquanto partícipes desta pesquisa, é marcada por dificuldades de diferentes naturezas, dentre elas: as demandas que aparecem cotidianamente na sala de aula; ausência de recursos didáticos, falta de uma formação continuada, ausência de apoio pedagógico, entre outras.

Na percepção da professora Felipa “os mesmos professores que a gente trabalha lá na cidade, na grande maioria são os mesmos professores que trabalham nas escolas do campo. As dificuldades que existem lá na cidade, também são as dificuldades que existem no campo”. Este aspecto observado por Felipa é interessante, pois devido sua experiência de professora do campo e da cidade, percebeu que problemas na escola pública, desafios da profissão não é mérito ou demérito apenas da escola do campo, é um desafio para todos os professores.

Diante destas questões apresentadas, abordaremos nas páginas seguintes considerações dos professores da Vila Diamante acerca de como eles são percebidos pela comunidade assentada.

4.2.5 Como são percebidas (os) pela comunidade

Ser professor é uma profissão marcada por muitos desafios, dentre eles, a repercussão social de seus trabalhos, bem como as imagens construídas em torno de si e de suas ações. É comum ouvirmos dizer que “professor não pode fazer isso”, “tem que dá exemplo”, deste modo, as cobranças construídas historicamente apresentam-se concomitantemente à necessidade de realização de uma prática docente socialmente satisfatória. Na Vila Diamante não é diferente, pois, a cobrança e a expectativa que se tem em torno do trabalho dos professores são intensas. Sobre isto recorreremos frequentemente às falas da professora Calu, pois, elas apresentam elementos importantes para percebemos esta realidade. Segundo Calu:

Minha irmã, ser professor aqui é tudo. A comunidade ver o professor, aqui, como um ser que faz tudo. Só pra ti observar até a discussão da festa, passou pela escola. Todas as discussões passa pela escola. A vacina, por exemplo, quando chega o posto de vacina, ele vai parar na escola. Professora, amanhã vai ter vacina. Avise seus alunos, se puder liberar mais cedo. Então o professor é tudo, o professor aqui participa de todas as discussões, reunião de grupo, tudo. (Professora Calu)

Espera-se, pois, do professor a tarefa de articular ações no Assentamento de diversas naturezas, tais como: reunir a comunidade, organizar atividades, como festas, mobilizações políticas, além de ter que se posicionar em muitas tomadas de decisões. Calu chama atenção para o esgotamento e cansaço desse papel, lembrando, portanto, que a escola é a única instituição dentro do Assentamento que consegue reunir as famílias, promover debates e mobilizar pais e filhos. A professora em questão afirma que:

Às vezes, eu me aborreço, digo pras meninas, porque tem alguns que tudo mandam pra gente. Eu digo, são os professor que não têm o que fazer, é? Mas, tem um outro lado, eu brinco, mas eu reconheço que professor, na Vila Diamante é tudo. (Professora Calu)

Esse papel político do professor na concepção de Olga visa “preparar o aluno pra viver e trabalhar na terra e pra que eles gostem de ser Sem Terra”. Esta fala de Olga evidencia-se nas conversas que tivemos com os ex-alunos da escola da Vila Diamante, ao afirmarem a satisfação de terem sido estudantes dessas escolas, bem como da formação que receberam no sentido de saberem conversar e dialogar bem em outros espaços públicos, inclusive nas escolas de Igarapé do Meio, enquanto estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, a escola, segundo Calu:

É a única instituição que eu considero que tem mais força do que o Movimento aqui na Vila Diamante, que consegue reunir pai e fazer discussão. A escola ainda é a única organização que tem poder, de transformar a Vila Diamante. (Professora Calu)

Esse poder que a escola possui de acordo com o relato acima, de transformar a Vila Diamante é também visto como o poder do professor de articular essa transformação, uma vez que a comunidade percebe como um dever do professor participar e organizar todas as atividades promovidas no Assentamento, desde o festejo da Igreja Católica até o aniversário da Vila Diamante. É o que demonstra a fala de Calu:

Então, o professor aqui, ele tem um papel assim, de membro de todas as atividades. Tudo é o professor. Se é numa celebração, as coisas, os professores estão envolvidos. Se é na festa do Assentamento, os professores estão envolvidos. Se é na quadrilha os professores estão envolvidos, se é na vacina, tu tá lá, ajudando a conversar com as crianças, que não dói e tal. Então, em todos os lugares que o professor chega aqui na Vila Diamante, ele tá contribuindo com este Assentamento, nas discussões, nas ações, em tudo. Professor aqui... E é por isso que eu te digo, aqui é o lugar, assim, pra mim é um dos melhores lugares, porque em todos os lugares que você tá, você é conhecido, você é bem-vindo, você tá participando, tá acompanhando, tá contribuindo. Isso é muito gratificante pra gente... muito, muito, muito. Eu adoro. Conheço todo mundo. Ninguém me desrespeita, até hoje.

Esse sentimento de orgulho e sensação de ser importante é muito presente nas falas dos professores, principalmente na fala dos professores moradores do Assentamento, que se sentem respeitados, úteis e bem-vindos por serem professor e ocupar um lugar de destaque e de “status” dentro na Vila Diamante. São importantes e todos sabem ou demonstram interesse em suas opiniões, comportamentos e na vida pessoal, de forma geral, uma vez como modelos da “retidão” e do “bom caminho” a seguir, não podem envolver-se em escândalos ou dar maus exemplos para os estudantes, especialmente. Calu lembra com humor do seguinte episódio:

Só um exemplo, outro dia agente discutia ali, vamos tomar uma cerveja. Então, vamos, vamos, lá pro bar do Pinheiro, fizemos uma rodada. Mas, foi só nesse dia, porque lá passou mais de 20 alunos, dizendo: Professora, você tá bebendo. Aí, a gente disse: vamos embora, que a gente não tá num lugar adequado, depois como vamos refletir com nossos alunos. Amanhã eu vou dizer, olha vocês não podem ir pro bar, e não pode tomar, e eles vão dizer, como é que a senhora tava lá bebendo? Até eles entenderem que eu tava tomando porque eu sou maior de idade, que eu posso. Então, é por isso que eu digo, é diferente. Agente tá sempre junto, buscando dá apoio pra eles. É demonstrando as ações, em tudo. E, eu imagino, eu sinto que eles [professores que não moram no Assentamento], simplesmente por dá a sua aula, já fechou o papel de professor. Deu minha aula, tá tudo bem. Não pode ser assim. (Professora Calu)

A comunidade da Vila Diamante, portanto, espera muito dos professores; que eles consigam expressar em suas ações princípios de moralização, comprovados e afirmados cotidianamente. Além disto, o Assentamento percebe como necessário que estes sujeitos promovam e participem de atividades realizadas pelo Assentamento. Por outro lado, há um “prazer” e orgulho dos professores de possuírem o destaque e a fama por desenvolverem tal papel. Nesta perspectiva, a partir destas falas e das considerações construídas ao longo deste capítulo, enfocaremos no quarto capítulo as discussões sugeridas pelos terceiro e quarto eixos. Enfocaremos, deste modo, vários aspectos, tais como: as reuniões, os planejamentos, as festas escolares, o papel político da escola da Vila Diamante, alguns “momentos” da sala de aula, entre outras questões.



CAPÍTULO V: A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL: A ESCOLA E AS (OS) PROFESSORAS (ES)

FIGURA13: Sala de aula da escola Luzia Mendes

FONTE: Arquivo particular de Marilda da Conceição Martins

CAPÍTULO V

A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL: A ESCOLA E AS (OS) PROFESSORAS (ES)

Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal.
Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns
conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração.
Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio,
meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre,
Mestre Lucas, no Currálinho decorei gramática, as
operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio.
Em folhas grandes de papel com capricho tracei bonitos
mapas. Ah, não é por falar: mas desde do começo, me
achavam sofismado de ladino... Tempo saudoso!

Riobaldo
(Grande Sertão: veredas)

Neste capítulo apresentaremos os eixos três e quatro, os quais visam discutir sobre a prática pedagógica das professoras da Vila Diamante. No eixo três refletimos sobre as propostas do plano de ação da escola, as festas escolares, a construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP e alguns momentos das salas de aulas. Em seguida, tomamos como discussão central o eixo quatro, que enfoca a escola e seu papel político. Falamos, neste sentido, sobre o que dizem e esperam da escola, os pais, os estudantes e a comunidade de uma forma geral. Nesse eixo, detemo-nos, ainda, na análise dos discursos oficiais, ou seja, o que diz a Secretaria de Educação de Igarapé do Meio sobre a escola e como estes discursos manifestam-se em práticas e ações na instituição escolar.

Durante as discussões enfocamos também as lutas e as resistências empreendidas na escola e pela escola do Assentamento Vila Diamante, tendo como foco a busca de uma unidade coletiva, uma vez que a escola é muito requerida neste espaço como local de mobilização política, de realização de atividades não apenas restrito ao ensinar e ao aprender, mas percebido de forma mais ampla, sobretudo quando se trata de chamar e organizar a comunidade para as reivindicações por direitos sociais no Assentamento. Nesta perspectiva, buscamos compreender, interpretar e relatar as contribuições que essa escola “deixa em Movimento” para pensarmos e repensarmos sobre as práticas pedagógicas das escolas do campo, sobretudo.

Sobre as observações feitas em sala de aula, conforme já afirmamos, enfatizamos alguns momentos observados, em que entramos em contato com o trabalho docente dos

professores. Participamos, também, de algumas reuniões, planejamentos e diversas ações realizadas pela escola, tais como: o dia das mães, o dia do trabalhador, o dia do índio, o dia 17 de abril – Dia Internacional da Luta Camponesa -, o dia 30 de junho, aniversário do Assentamento, além de palestras e projetos desenvolvidos na escola. Postas estas considerações, iniciamos com as reflexões sugeridas pelo terceiro eixo da pesquisa, intitulada os professores e suas práticas pedagógicas, pontuamos, neste sentido, aspectos que têm marcado e caracterizado a prática pedagógica dos professores da Vila Diamante.

5.1 As (os) professoras (es) e suas práticas pedagógicas

Considerada por alguns, como instituição social desacreditada, ou por outros, como único espaço capaz de promover a mudança da sociedade, a escola por meio do trabalho das/os professoras/es tem revelado a realização de práticas pedagógicas ligadas a diferentes concepções de educação, bem como diferentes interesses políticos. Nesta perspectiva, para Souza (2006, p. 101), “[...] a prática pedagógica somente pode ser compreendida à luz das características da concepção educacional que a orienta.”.

Em se tratando da educação proposta para o meio rural compreendemos que seus princípios iniciais fundamentam-se nos ideais urbano-industriais, ligados, sobretudo, na retirada do camponês da terra. Em contraposição a isto, encontramos as ações do MST que tentam empreender e realizar uma prática fundamentada na participação coletiva das/os trabalhadoras/es rurais no sentido de se tornarem as/os principais responsáveis e sujeitos da educação do campo. Vendramini (2000, p. 171), neste sentido, afirma que:

A educação proposta pelo MST se contrapõe às políticas e programas oficiais para o meio rural, que não surgiram para atender os interesses sociais dos trabalhadores. Mas ela mantém resquícios da prática educativa desenvolvida principalmente pelo ruralismo pedagógico ao esperar que a educação continue dando respostas para questões não educativas.

Esperar mudanças sociais via educação, a exemplo do que pretendia o ruralismo pedagógico, é, segundo a autora, um dos propósitos do MST, que tem por meio de parcerias com várias instituições universitárias, secretarias e institutos de educação, buscado a formação de seus militantes, sejam eles professores ou não. No sentido de compreendermos quais são os objetivos, as intenções principais da escola da Vila Diamante, os seus princípios e as suas concepções de sociedade, analisaremos o seu PPP, tendo como foco, também, seu processo de construção.

5.1.1 O Projeto Político Pedagógico

Para caracterizarmos as práticas pedagógicas das/os professoras/os do Assentamento Diamante Negro Jutaih precisamos compreender quais as finalidades de seus trabalhos docentes, situando, assim, os princípios que norteiam suas opções por determinadas práticas educativas. Diante disto, buscamos na análise do PPP da escola elementos que nos auxiliem, uma vez que na concepção de Betini (2005, p. 02) “[...] o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas.”. Segundo esta autora (2005, p. 02):

O projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Na Vila Diamante, o PPP foi construído após um longo período de encontros e reuniões com a comunidade, pais, mães e estudantes nos anos de 2005 e 2006, tendo como uma de suas principais metas o cumprimento de uma atividade avaliativa solicitado às professoras então estudantes do Curso de Pedagogia da Terra da UFPA. Diante disso, as professoras em questão levaram às demais educadoras a proposta da elaboração do PPP, que logo foi aceita pela comunidade escolar. Seu processo de construção ocorreu sem o apoio da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio, que mesmo solicitada para participar dessa construção, se manteve distante. O referido documento, deste modo, possui os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral:

Educar sujeitos da história, proporcionando a participação ativa de todos e todas no processo educativo, assim como ter a realidade e o Movimento Sem Terra como princípio educativo.

Objetivos específicos:

- Planejar e executar coletivamente ações de acordo com a realidade, centradas no planejamento anual;
- Reconhecer os estudantes como base de sustentação do processo de construção do conhecimento;
- Garantir a socialização com a comunidade dos problemas e dificuldades vivenciados pela escola;
- Fazer o resgate escrito e oral da história do assentamento, da luta pela terra, e das lutas sociais do campo;
- Cultivar a cultura camponesa, e os valores socialistas e humanistas defendidos pela classe trabalhadora organizada;
- Reformular o currículo incluindo as disciplinas específicas da realidade do campo;

- Realizar permanentemente avaliação e auto-avaliação do corpo funcional da escola;
- Garantir a auto-avaliação dos estudantes através da nucleação;
- Reivindicar junto do município a implantação do ensino médio em 2007;
- Reivindicar junto ao município supletivo para pessoas com idade avançada.

Após o acompanhamento de atividades e a realização de conversas com as/os professoras/es e demais funcionários da escola, observamos que muito do que está escrito e proposto no PPP não acontece ainda, efetivamente. Em se tratando das/os professoras/es que não são militantes do MST, percebemos que praticamente todas/os elas/eles não conhecem o referido Projeto, pois, ainda não tiveram contato com o documento e nem mesmo foram apresentados a ele oficialmente. O professor Bem comenta que “[...] eles fizeram só me mostrar algumas coisas que eu ia trabalhar. Eu só olhei, mas não cheguei a pegar nele, mas ficou disponível pra quem quisesse olhar o projeto”. Há aqui, portanto, um reconhecimento do PPP como um documento importante, mas não trabalhado pela escola, fato também percebido pela professora Hannah, que afirma ainda não ter tido acesso ao PPP, mas que gostaria muito de estudá-lo.

A elaboração do PPP, deste modo, constituiu-se um motivo de grande “prazer” para as/os professoras/os que participaram de sua construção. Isto é reforçado pelo fato de que, das escolas administradas por Igarapé do Meio, apenas a Vila Diamante possui um PPP, o que só foi possível, segundo a diretora Maristela:

Graças aos militantes do MST, que vieram várias vezes reunir com os educadores, a escola e a comunidade. Nós estudamos o que é um Projeto Político Pedagógico, conversamos com pai, mãe e aluno pra dizer e ver o que eles queriam pra escola. (Diretora Maristela)

A participação intensa das (os) militantes do Movimento, além da dedicação das (os) professoras (os) militantes, em sua maioria, pais e da comunidade do Assentamento, possibilitou a longa e intensa construção deste Projeto. Neste sentido, o estudo de textos que versam sobre a construção do Projeto foi algo visto como extremamente necessário.

A professora Calu diz que: “tudo que a escola vai fazer, vai se direcionar tem que se embasar. Nós começamos a estudar, primeiramente fizemos vários estudos com os professores. E depois passamos uma semana estudando com a comunidade”. O incentivo aos estudos, às leituras de obras clássicas, aos textos e às revistas, é percebido pelo Movimento como uma ação primordial para as atividades de seus militantes, e, neste caso, das/os professoras/es das escolas dos Assentamentos.

Esta autonomia da escola e das professoras da Vila, neste sentido, é vista como algo positivo para a professora Josefa, Pedagoga de Igarapé do Meio, uma vez que juntos eles constroem suas ações em prol da escola. No entanto, as professoras militantes vêem isto com desrespeito, pois, segundo a professora Felipa, “eles passam de uma atitude de suposto respeito para o desrespeito”, ou seja, essa suposta admiração manifestada pela Secretaria de Educação é percebida por estas professoras como uma forma de omissão e descompromisso com o Assentamento Vila Diamante, que é sempre discriminado e tratado com descaso. Aspecto confirmado na seguinte fala da professora Olga:

Nós conseguimos fazer o nosso PPP. Foi a primeira escola do município que conseguiu fazer um Projeto Político Pedagógico, a primeira, a primeira de todas. Quando nós fizemos o nosso Projeto Político Pedagógico, agente não tinha nem uma noção, do que era Projeto Político, daí mandaram uma proposta: ah, vocês mudam uma coisinha, não sei o que. Aí nós enquanto escola, achamos, não, o Projeto Político Pedagógico é construído com o Assentamento, não vamos mudar nada, não. Mas foi o Primeiro, e, eu acho que assim, se tem outros Projetos Políticos Pedagógicos no município, mas foi feito só uma cópia de uma proposta que já veio pronta, lá da Secretaria. O nosso, não, nós passamos praticamente um ano, ainda falta terminar, ainda tem coisa ainda pra ser construído, mas reunimo com pais não sei quantas vezes, com as crianças não sei quantas vezes, refazemos de novo, construímos a história do Assentamento. Então, tudo foi, assim, minucioso e muito cansativo, e muito estudo de texto sobre Projeto Político Pedagógico, mas foi construído por nós. Aí, nós, a Secretaria, agente convidava, olha manda alguém que acompanha nossa área pra ver se vem ajudar agente, nós nunca tivemos ninguém de dentro da Secretaria. A única coisa que eles consideram de acompanhamento pedagógico, é o como é que agente chama, é o coordenador pedagógico vim e perguntar: tem falta? Quantas faltas têm, tem alguma falta nesse mês, mas pra gente ter um problema na escola, com alguma criança, alguma família e chamar pra eles ajudar a discutir e resolver o problema, é nós mesmo, nós nunca tivemos ajuda pedagógica, não. (Professora Olga)

A presença da Secretaria de Educação é percebida como importante para a construção do PPP, visto que a escola está ligada a rede municipal de ensino, e legalmente deve ser orientada e direcionada também por este órgão público. Para Betini (2005, p. 38-39) “A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo”. O caráter político do PPP, na concepção desse autor (2005, p. 38-39), se reflete nas opções, caminhos e prioridades adotados no processo de formação do cidadão, enquanto sujeito transformador de sua realidade.

Em relação ao trabalho das (os) professoras (es), percebemos por parte das/os não-militantes do Movimento, um total desconhecimento do PPP, e com isso, um desencontro, em alguns aspectos, entre seus trabalhos em sala de aula e o que é dito e proposto pelo Projeto. Entretanto, o fato das (os) professoras (es) militantes, terem participado do seu processo de construção, não significa que suas práticas sigam as orientações definidas coletivamente pelo

PPP, pois, constatamos que em muitos momentos este documento é percebido como um “arquivo morto” dentro da escola, já, em outros é tido como “o único responsável pela paz e situação de bem estar” aguardadas por todos. Essa paz mencionada diz respeito principalmente à necessidade de inibir a intervenção da política partidária exercida pelos grupos políticos locais na gestão escolar e nas relações sociais dentro da escola, que segundo as entrevistadas é apontado como um dos principais problemas desta instituição, atualmente.

Paradoxalmente, mesmo pouco conhecido e trabalhado pela comunidade escola, a perspectiva de reformulação do PPP é vista como algo extremamente necessária para definir aspectos como: quem pode votar nas decisões que envolvem a escola; quais são os critérios para ser diretor e quais conteúdos devem ser trabalhado em cada disciplina e em cada série. A necessidade de afirmar oficialmente esses aspectos é caracterizada pelo receio do predomínio de contratados na escola, o que pode desarticular as resistências e as lutas desenvolvidas neste espaço⁹⁶.

Nas reuniões que acompanhamos para a reformulação do PPP, percebemos sempre a presença das mesmas pessoas: as duas diretoras, o secretário da escola e quatro professoras moradoras do Assentamento, militantes do MST. A presença dos outros professores é inexistente e sobre isto Calu nos diz:

Nós não estamos envolvendo porque eles [professores de fora] são convidados, mas eles não vêm. O que acontece na nossa escola, o que que tá acontecendo? Eu, Olga, Dilce, Felipa, todas trabalhamos pela manhã. À tarde só trabalhamos, eu, Dilce e Olga, três dias. Nós fizemos um horário e ficando três dias pra quando eles chegassem se localizassem lá nesse horário e não mexessem com a gente. Então, nós trabalhamos esses três dias, e todo dia pela manhã. Quando tem atividade, geralmente as atividades tão sendo mais pela manhã. Eles são convidados e eles não vêm. Nesse momento eu não digo que é porque eles não queiram. Se eles têm que vir a tarde, dificilmente eles vão vim pela manhã e à tarde. Eles estão ocupados. Mas, já teve outros momentos de reuniões, por exemplo, teve um dia de estudos na escola, que eu fiquei muito aborrecida, que foi num dia de estudo na escola, não veio quase ninguém. (Professora Calu)

⁹⁶A falta de emprego no campo faz com que a escola seja o alvo principal da promessa por empregos, e melhoria de renda das famílias, o que contribui para a oferta de trabalho nos cargos de professor, assistente administrativo, vigia e merendeira. Em tempos de eleição, portanto, a promessa por empregos temporários aumenta consideravelmente, formando o cenário da “obediência” e do respeito aos políticos que conseguiram o referido emprego. É neste sentido, que a professora Calu afirma que “no ano passado era tanto professor contratado aqui que fazia dó, tinha muitos vigias, muitas merendeiras, era muita gente que a escola não sabia o que fazer com tanta gente, então, eles disseram que era pra deixar seja pra tirar piolho dos meninos”. O concurso público, deste modo, realizado por três vezes consecutivas, entre anulações e denúncias de fraudes, pôs limite na escola como local exclusivo de promoção de empregos aos “eleitores do prefeito”, devido principalmente ao aspecto legal que obrigou a prefeitura a chamar os aprovados, eliminando, portanto, a recontração de antigos funcionários. O predomínio da política partidária dentro da escola da Vila Diamante, na concepção das professoras e demais funcionários, se manifesta prioritariamente no fato das duas diretoras serem contratadas, logo, não são concursadas, deste modo estão sujeitas à demissão pelos grupos políticos.

O trabalho solitário de cinco professoras assentadas e militantes do MST tem gerado no espaço escolar muitos transtornos, tanto por parte do referido grupo que alega “carregar a escola nas costas”, como também por parte dos demais funcionários da escola que afirmam não serem convidados para participar das atividades escolares e, especificamente, da reelaboração do PPP. A professora Ester, nesta perspectiva, fala sobre sua experiência e contato com o Projeto da Escola:

Falta ele voltar de novo pra prática, pra ser executado o que foi colocado nele, simplesmente ele foi feito uma boa parte, falta um pouquinho pra terminar e depois ele foi engavetado, foi guardado. Ou seja, tudo o que tá lá mais, é tudo só teoria e pronto. Ou seja, porque nós devia, o projeto político pedagógico, pra mim que na medida que a escola constrói, tem todo um trabalho pra construir, eu pra mim, que não é um papel simplesmente pra ficar lá guardado, ou simplesmente pra pegar e entregar prontinho para a Secretaria de Educação. Ou esquecer tudo o que foi colocado lá, e deixar a Secretaria de Educação, trazer o que ela tem, jogar pra escola, fazer de conta que o Projeto Político Pedagógico não tem validade nenhuma, que é isso que tá acontecendo.

O PPP, de acordo com a professora Ester, serviu apenas para o cumprimento de uma exigência inicialmente por parte do Curso de Pedagogia da Terra, conforme já explicitamos anteriormente. Sua utilização, deste modo, é inexpressiva, aspecto justificado, também, pela sua inconclusão. Veiga (2003, p. 272) nos diz que o PPP quando feito apenas para cumprir normas ou exigências institucionais encontra-se “[...] na esteira da inovação regulatória ou técnica, pois, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.”.

Na Vila Diamante, percebemos nas falas das professoras entrevistadas que o caráter democrático da construção do PPP é demonstrado, principalmente quando se referem às reuniões realizadas para discutir sua elaboração, ficando ausente, entretanto, a socialização com a comunidade daquilo que até agora foi construído.

A reelaboração do PPP é outro aspecto preocupante, principalmente, no que diz respeito, à forma como vem acontecendo o debate no interior da escola, demasiadamente apressada e sem seguir o mesmo processo de reuniões e debates, ocorridos inicialmente, no momento de sua elaboração inicial. A seleção dos conteúdos, por exemplo, foi feita a partir da visualização e “cópia” de outra proposta pedagógica, de outro Estado, que de certo modo, não compreende a realidade do Assentamento, entretanto, segue princípios curriculares nacionais. A urgência na reformulação do PPP deve-se às decisões que precisam ser tomadas pelos professores, evitando principalmente a intervenção da política partidária dentro da escola e os

“mandos e desmandos” da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio. Sobre isto a professora Calu diz:

Nosso projeto diz que a autoridade máxima é a comunidade. Que a nossa intenção é fazer uma votação com toda a comunidade, pais e alunos, como o colegiado, com pais de alunos, alunos e funcionários e toda a comunidade. É por isso que eu ti digo assim que hoje não tá bem. Temos a necessidade urgente de concluir o projeto. Pra gente tomar, assim, voltar, a conduzir o processo da forma como era antes. Por que agente tá perdendo muito. Agente coletivamente sempre tomou as decisões dentro da escola e a Secretaria de Educação nunca tinha eleito diretor aqui dentro. (Professora Calu)

O desconhecimento do PPP por parte das (os) professoras (es) não-militantes do MST e mesmo a suposta concentração de poder nas mãos das professoras militantes e concursadas é um dilema e conflito no interior da escola do Assentamento. Embora a justificativa das professoras militantes de que precisam defender a escola do abuso de poder da política partidária, temos a “revolta” e mesmo descontentamento das (os) outras (os) funcionárias (os) ao afirmar que não são chamadas/os para participar das decisões e reuniões que versam sobre o destino deste estabelecimento de ensino.

Compreendemos, portanto, que não é só na construção do PPP que a coletividade deve permanecer, e sim, em todos os momentos que envolvem a gestão e os rumos da escola. Percebemos, ainda, que a prática dos professores sejam eles militantes ou não, ocorre sem que haja, necessariamente, a orientação e busca pelo referencial teórico-metodológico apontado pelo Projeto. Isto é visto, entretanto, como algo que precisa urgentemente ser revertido, pois, como diz Felipa há a necessidade de se melhorar a utilização do PPP na escola:

A gente apresenta o PPP como um documento, mas nem todo mundo se interessa em ler, e não há exigência de dizer, olha, esse aqui é o projeto e vocês tem que ler. Uma das tarefas de vocês é, hoje ou amanhã ou tal dia, é ler o projeto pra eles saber qual é o objetivo da escola, e o que ela pretende. (Professora Felipa)

A construção do PPP, deste modo, perpassa pela compreensão deste documento enquanto possibilidade de direcionar a prática pedagógica das (es) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih. O PPP, portanto, prevê em um de seus objetivos específicos, a realização coletiva de atividades durante o ano escolar, as quais são devidamente planejadas pelo plano de ação. É neste sentido, que a seguir discutiremos como este planejamento anual é realizado, qual a opinião das (es) professoras (es) sobre isto, e também, verificaremos como estas atividades são postas em práticas pelos professores.

5.1.2 O plano de ação

Na primeira semana de acompanhamento das atividades escolares da Vila Diamante, presenciamos a construção do Plano de Ação, momento em que as (os) professoras (es) se reuniram para eleger quais atividades e ações seriam contempladas pela escola durante todo o ano escolar. Diante disto, o referido Plano foi construído em dois momentos específicos, a saber: no início e em meados do mês de abril. O que nos chamou atenção neste processo de construção do Plano foi a ausência das/os professoras/es que não moram no Assentamento, fato justificado por elas/eles ainda não terem sido lotados para trabalharem na escola.

Para as (os) professoras (os) entrevistadas (os), o que torna o trabalho da escola da Vila Diamante diferenciado das outras instituições de ensino, é a elaboração deste Plano, que propõe a realização das seguintes atividades, envolvendo a escola e a comunidade: Dia Internacional da Luta Camponesa ou dia 17 de abril; dia do índio, dia das mães; Semana Paulo Freire; dia da árvore; Semana Che Guevara, dia dos pais, dia do trabalhador, aniversário do Assentamento; dia do Meio Ambiente; dia das crianças e dia do professor, dentre outras atividades. O que será feito em cada uma destas datas comemorativas é decidido durante as reuniões, momento em que também se opta por quem será encarregado por cada ação, dentre professoras/es e comunidade.

Outro aspecto observado, neste planejamento anual, refere-se à ausência da comunidade, a qual não é convidada para participar e nem mesmo, as (os) outras (os) funcionárias (os) da escola, fato que gera “chateação” em algumas (ns) delas (es). Essas falas são presentes nas entrevistas, fato que demonstra à necessidade de se chamar a comunidade e, também, as/os demais funcionárias/os da escola para esta construção anual das atividades. Segundo a funcionária Bárbara:

As professoras não convidam a gente pra participar dessa discussão, agente é vista apenas como o pessoal da limpeza, ou o vigia que tem que fazer isso e aquilo, menos participar e planejar as atividades da escola.

Ao perguntamos, portanto, às (aos) professoras (es) que não participaram da elaboração do plano em questão, se tiveram contato com esse documento, a maioria respondeu que não, aspecto presente na fala da professora Maria, ao dizer que “não conheço esse Plano. A diretora Firmina até passou algumas datas pra nós”. Essa forma de conduzir o trabalho revela-se antidemocrática, pois, o simples repasse das datas comemorativas não tem

o mesmo sentido para as/os professoras/es que ajudam construir e optar sobre o “porquê” desta e não de outra data comemorativa. Sobre isto a professora Hannah afirma:

É bem polêmico. Não vamos nós aqui, ser hipócrita, nada é aleatório. Se você tem um Movimento, você tem uma ideologia. Tem uma idéia de dinamismo e tem uma idéia de dominação. Tu pode achar estranho, mas que é verdade é, por exemplo, vou dá um exemplo aqui que vai fugir um pouquinho, se tu estuda numa escola de padre, na escola de padre tu tem uma ideologia. Tem que cumprir um currículo nacional? Tem. Ele não pode fugir. Mas, eles adéquam certas doutrinas, certas normas, ao calendário, ao currículo escolar deles, né? Certas datas. Católicos são assim, no caso, de colégios adventistas, também, tem. Eles também fazem um calendário paralelo pra adequar à grade curricular nacional. Não vou nem usar o termo grade, porque senão a professora me mata, aos complementos curriculares nacionais. Aqui o Movimento também não foge isso. A escola do Movimento ela vai seguir a linha do Movimento. Ela quer passar uma ideologia, uma ideologia política. E uma forma de se lembrar essas lutas, é através dessas datas. Eu não tenho nada contra Paulo Freire, eu estudo Paulo Freire. Eu estudei Paulo Freire na Universidade, e ainda hoje eu estudo Paulo Freire. Algumas ideologias dele, algumas idéias eu concordo, outras não. (Professora Hannah)

A professora Hannah afirma, portanto, que como qualquer outro Movimento social, ou mesmo instituição que possui intencionalidades, o MST em suas escolas, busca trabalhar suas “doutrinas”⁹⁷ com o propósito de divulgá-las, ou, mesmo expressá-las ao público estudantil. No que diz respeito à sua aceitação, ela diz que não concorda com tudo o que é proposto por este Movimento. Neste sentido, é a única professora que se coloca como “questionadora” dos valores e das intencionalidades do Movimento Sem Terra na Vila Diamante, o que lhe garantiu o título de polêmica e “meio perturbada”⁹⁸. Percebemos que sua autonomia de concursada lhe possibilita maior desenvoltura em colocar suas idéias sem medo de ser criticada ou prejudicada por isso.

Sobre as críticas que as escolas do MST recebem ou já receberam acerca da suposta doutrinação das crianças moradoras de áreas de Assentamento, a professora Olga mostra-se completamente contrária a elas, pois em sua opinião a escola “tradicional”⁹⁹ faz um “contra-trabalho” no que diz respeito à formação de estudantes críticos e bem formados, principalmente quando se trata dos conteúdos abordados em sala de aula, com os livros

⁹⁷Na reportagem da Revista Veja intitulada “Madraçais do MST”, a repórter Monica Weinberg faz uma crítica às práticas educativas realizadas pelas escolas do MST em seus assentamentos rurais. A crítica, portanto, refere-se à “doutrinação” e “inculcação” de ideologias e princípios socialistas veiculadas nas aulas dos professores militantes do Movimento. Afirma, ainda, que as músicas cantadas por professores e estudantes instigam o ódio e alimentam a revolta dos estudantes. Na concepção dos partícipes desta pesquisa, as atividades realizadas pelas escolas dos Assentamentos buscam formar estudantes críticos, por meio de um trabalho “não alienante”, diferente daquele desenvolvido pelas escolas convencionais.

⁹⁸Nas conversas e nos contatos com os assentados percebemos que há sempre uma referência e rotulação de doidos às pessoas que moram e trabalham neste lugar, mas que possuem condutas e comportamentos não aceitos pelo grupo. Estas pessoas são, portanto, aqueles que falam o que pensam e contrariam regras e valores considerados, neste caso, “certos” pelos assentados.

⁹⁹Os militantes do MST referem-se aos estabelecimentos oficiais de ensino como “escola tradicional”, aspecto que demonstra sua tentativa de construir um modelo de escola que conduza a formação do ser humano por princípios não-tradicionais.

didáticos¹⁰⁰ que trazem discussões como o “descobrimento do Brasil”, a “libertação dos escravos” e outros aspectos criticados pela referida professora. Nesta perspectiva, Olga e Felipa nos lembram respectivamente que:

Eu não acho que o que nós fazemos aqui é doutrinação. Porque assim, se isso é doutrinação, que as pessoas acham se é, ao invés da gente tá doutrinando, é Pedro Álvares Cabral, Princesa Isabel, aí agente tá doutrinando quem morreu com os mesmos objetivos, com as mesmas lutas, e que serve de exemplo pra gente. Eu não considero que seja doutrinação, não. Mas, se eles, se as pessoas acham que é doutrinação, que continue sendo, mas que agente continue doutrinando, as pessoas que morreram, que lutaram por esse objetivo que nós temos, que é de lutar por uma sociedade justa, igualitária, onde todas as pessoas tem direitos. (Professora Olga)

As críticas, elas vêm, em qualquer lugar, incomoda muito, né, mas eu acho que tudo isso é feito conscientemente, intencionalmente. Por que o que nós, ficamos a pensar, se nós, não ensinarmos, e aí os índios nos ensinam muito isso, né. Se nós não ensinarmos, se nós não relembarmos, se nós não reatarmos essa história, né, com a juventude, com as crianças, isso vai acabar. Precisamos manter isso vivo, então é necessário, sim, dá o Marx, é necessário falar sobre o Che, as várias guerras que houveram, é necessário estudar sim. (Professora Felipa)

Perguntamos, neste sentido, às (aos) professoras (es) não-militantes como se sentiam ao ter que trabalhar as datas presentes no Plano de Ação, diante do que a professora Garrida e o professor Bem deram respostas parecidas, ao dizer que como profissionais independentes de serem ou não militantes, quando requisitados, deverão desenvolver seus trabalhos sem problemas. A professora Garrida diz que: “na comemoração do dia 17 de abril, nós juntamos as salas de aula, da educação infantil, e eu disse pra Bem: fala aí tu, toma conta porque tu tá mais acostumado, tu conhece a história”. A necessidade de formar continuamente as/os professoras (es) da Vila Diamante, principalmente as (os) professoras (es) que não conhecem os princípios da educação do campo, fica explícito a partir destes comentários, os quais evidenciam que muitas (os) professoras (es) que trabalham em áreas de Assentamento, não conhecem os princípios e as intencionalidades da educação que deve ser construída a partir do diálogo com as (os) trabalhadoras (es) rurais.

Após essas considerações percebemos que nem todas (os) as (os) professoras/es conhecem o Plano de Ação da escola do Assentamento, portanto, não participam efetivamente das atividades por ele proposto, mesmo quando convidadas (os) para participar de suas realizações. Percebemos, ainda, que há um trabalho intenso por parte das professoras militantes, no sentido, de manter viva a história do Assentamento, trabalhar em datas pontuais, pelo menos, discussões referentes à luta pela terra, questões de gênero, dentre outras discussões.

¹⁰⁰As escolas do MST apresentam dificuldades em relação ao trabalho com os livros didáticos. É difícil encontrar livros em suas “pseudo-bibliotecas”, assim como, os poucos que existem nem sempre apresentam discussões comprometidas com a crítica à realidade social.

Quanto às (aos) professoras (es) militantes, mesmo tendo participado da elaboração do Plano, e terem conhecimento da proposta educacional do MST, ainda assim, não conseguem trabalhar efetivamente todas essas atividades nem em momentos pontuais, nem no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, Olga ressalta que: “o pessoal da tarde tem que trabalhar o Plano de Ação, porque senão eles vão achar que nossa escola é a mesma coisa que as de Igarapé do Meio”.

Há uma tentativa, portanto, e uma grande preocupação por parte dessas/es professoras/es em manter viva e colocar em prática os ideais da Educação do Campo, aprendidos, especialmente, nos cursos de formações docentes realizados pelo MST. Nesta perspectiva, os professores militantes do MST manifestam significativo interesse em ter que trabalhar o plano de ação, na tentativa de garantir que tanto, as memórias e as histórias do Assentamento sejam resguardadas, como também, as lutas dos trabalhadores rurais.

As reuniões de planejamento, neste sentido, buscam orientar as práticas pedagógicas das professoras no sentido de garantir que estes objetivos sejam alcançados. Diante disto, buscaremos compreender um pouco do que foi percebido nas reuniões de forma geral e nos planejamentos realizados pelos professores.

5.1.3 As reuniões

Presenciamos durante a pesquisa de campo algumas reuniões e alguns planejamentos realizados na escola e destacamos, entre eles, quatro reuniões que ocorreram durante o nosso período de observação. A primeira delas diz respeito à visita, ou porque não dizer “intimação”, feita por estudantes e professoras (es) à pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio, para explicar ou mesmo dar uma resposta à demora exacerbada no início das aulas. Sobre isto, a professora Maria ressalta:

Essa reunião aconteceu no meu primeiro dia de trabalho nesta escola. Percebi o quanto os alunos daqui são politizados, porque eles disseram que se não chegasse professor em uma semana eles iriam ocupar a prefeitura com todos os moradores do Assentamento. Percebi que a pedagoga ficou um pouco com medo do jeito sério como eles debatem e se colocam. (Professora Maria)

Ao fazer esta colocação, entre sussurros e expressões preocupadas, a professora Maria lembra que a referida reunião contou com a participação das/os assentadas/os, das/os estudantes, das/os professoras/es e das duas diretoras, além da pedagoga convidada. A reunião

foi tumultuada, pois a “chateação” dos pais com a demora do início das aulas conduziu toda a discussão daquela noite. Aspecto, que na concepção da professora Maria, revela o caráter crítico das/os estudantes da Vila Diamante.

A professora Ester, que também participou da reunião foi solicitada pelas (os) estudantes para garantir a realização daquele momento. Segundo ela, o motivo principal de confronto daquela noite, girou em torno da ausência de professoras/es para iniciarem o trabalho na escola do Assentamento, ressaltando que:

O que aconteceu mesmo é que eles tão mandando os professores concursados para os lugares mais longe pra ver se eles desistam. Porque daí eles chamam os deles pra contratar, os que votaram neles. E se não bastasse eles querem colocar os pais daqui contra os professores concursados que chegam aqui pra eles desistir e poderem contratar as pessoas que votaram e que eles prometeram emprego. (Professora Ester)

A reunião, deste modo, revelou o conflito existente entre a Secretaria de Educação Municipal e a escola da Vila Diamante. Além disto, trouxe à tona as complicações provenientes da política partidária, que têm sido apontadas em várias falas como um dos principais problemas enfrentados na escola, seja pela desunião que causa entre algumas (ns) professoras (es), seja pelos trâmites lentos no processo de resolução dos problemas da escola. A timidez na reivindicação e na fala das diretoras contratadas foi outro problema percebido, aspecto colocado, também, pela professora Olga:

A gente precisa acertar o projeto político pedagógico pra deixar claro quem pode ser diretor, porque agente tá percebendo que é complicado deixar o professor contratado ser diretor porque é uma forma da política partidária interferir na escola. Elas podem perder o emprego se não obedecerem a Secretaria de Educação. E isso é complicado pra comunidade do Assentamento. (Professor Olga)

O medo de serem completamente “controladas (os)” pelos direcionamentos da prefeitura é uma das principais preocupações das (os) professoras (es) da Vila Diamante, a tentativa, pois, de resistir, questionar e reivindicar a autonomia e garantia de direitos é uma arma utilizada por essa/ses professoras/es, que segundo a professora Calu, tem sido fragilizada pela falta de apoio de dirigentes e militantes do MST, principalmente por terem apoiado a candidatura do atual prefeito da cidade. Esta necessidade de um direcionamento e de uma liderança é demonstrada tanta pelas (os) professoras (es) da Vila, como também pela história da humanidade, que parece necessitar de grandes nomes, homens e mulheres que liderem a luta.

A segunda reunião que acompanhamos discutiu a integração entre comunidade e escola, organizada pela professora Josy, com o propósito de divulgar seu Projeto orientado

pelo curso Pró-infantil. O convite feito aos pais e às mães das (os) estudantes da educação infantil foi atendido somente por alguns deles, devido ser véspera do feriado da Semana Santa, momento em que os assentados respeitam suas tradições de tirar azeite, fazer bolo, ou mesmo, viajar para está mais próximo da família.

A reunião foi iniciada com uma conversa sobre o papel da família na sociedade atual, tendo como foco o seu envolvimento com o trabalho da escola. A presença de alguns pais e das duas diretoras garantiu o debate, seguido da realização de um lanche com bolo e refrigerante. Os pais, deste modo, participaram dizendo que sempre que possível estarão na escola participando de suas discussões e de seus debates. Entretanto, em nenhum momento a os participantes da reunião discutiram sobre a atual situação da escola, os seus problemas, como a falta de merenda escolar e a carência de professoras (es).

As discussões daquela manhã pareceram suficientes para a abertura do Projeto e para despertar uma primeira chamada sobre a necessidade da participação da comunidade na gestão da escola. O Projeto, deste modo, propõe outras etapas para serem realizadas junto à comunidade, como palestras e debates.

Os cuidados corporais e o desenvolvimento de bons hábitos de saúde e higiene foram apresentados pelo professor Bem em seu projeto intitulado “Higiene corporal”, também proposto pelo curso Pró-infantil. Esta terceira reunião contou com a presença de quase todos os pais e as mães dos estudantes da turma da educação infantil sob os cuidados do referido professor. Além disto, as diretoras da escola e o agente de saúde foram convidados para falar sobre a necessidade dos cuidados com os hábitos de higiene e saúde que devem ser adotados pelas famílias.

Assim como no Projeto desenvolvido pela professora Josy, fomos solicitados para organizar a apresentação dos slides, sob a orientação do professor Bem. O público presente, neste sentido, parabenizou a iniciativa do Projeto e suas propostas de debates acerca da saúde e dos hábitos de higiene corporal. A alegria do professor Bem em servir os pais com tais ações, além do seu esforço em oferecê-los refrigerantes e salgados para o lanche do dia, foi perceptível aos olhos de todos.

A quarta reunião realizada na escola entre pais, mães e professoras (es) foi proposta pela professora Calu, especificamente com a família das (os) estudantes da segunda série. O debate iniciou-se com os comentários de cada pai e mãe sobre como elas (es) percebem a atual situação de suas (seus) filhas (os) em relação aos estudos. Esses comentários foram parecidos em alguns pontos, dentre eles, os que afirmam: “o meu filho tá fraquinho”, “ele não sabe”, “ele é preguiçoso”, “mente que não tem aula”, “ela gosta de estudar”, “ela é

comprometida”, “ele já reprovou”. Nesta sala de aula, as meninas demonstram um maior interesse em relação aos estudos do que os meninos, conforme notamos nos depoimentos dos pais e das mães presentes e nas observações realizadas em sala de aula.

A valorização das (os) estudantes “tranqüilas (os)”, “calminhas (os)” e “que não fazem muita zoadá”, como o exemplo de boa aluna/bom aluno, também foi perceptível na fala da professora Calu, que a todo o momento ressaltava tais qualidades ao elogiar as “boas alunas” e os “bons” alunos. A presença de um dos dirigentes do MST, na condição de pai de uma das estudantes da segunda série foi marcada por falas subsidiadas de sugestões, tais como:

Desta escola, esta turma é que a tem mais dificuldade. Primeiro, eu acho que as férias este ano foram muito longas. Os pais precisam acompanhar esse tempo-brinquedo e tempo-escola. A família se distanciou muito da escola. Percebo que algumas crianças são especiais e já enfrentaram vários problemas. O pai precisa colocar limites nas crianças. Não é bater, nem nada. Mas, é por limite. Nós precisamos ser menos mole. Nós perdemos muito tempo com a falta de material na escola, que atrapalha muito. Precisamos fazer algumas coisas para chamar a atenção da meninada: atividade com cinema; festinha da escola com todas as crianças; gincana que insere a meninada. Vamos terminar o ano com gás e energia. Junho é um mês bom para injetar neles energia para a escola, para que eles não percam o ânimo pela escola. Precisamos superar esta fase e fazer alguma coisa para inserir, porque se agente não der um jeito, já estamos num ano ruim. (Professora Calu)

A fala do militante Guilherme sugere a movimentação que a escola precisa assumir para sair da difícil situação de descaso público do presente ano. As palavras de Guilherme são ouvidas em silêncio pelo público presente, pois, sua militância e seu trabalho, junto ao MST, lhe dão respaldo para fazer tais sugestões e comentários. O silêncio em torno dos problemas mais gerais da escola não permitiu à reunião encaminhamentos e propostas de soluções nesta direção.

Os pais e as mães, diante disso, continuaram ouvindo e comentando as dificuldades de suas filhas/seus filhos e as suas próprias, uma delas refere-se à incapacidade de mães/pais analfabetas/os ensinar suas/seus filhas/os. Sobre isto a professora Calu diz que: “nós cobramos bastante dos pais que não sabem ler, porque ele não ler, mas ele pode ajudar o filho; o irmão, o vizinho, o colega da própria turma também pode ajudar”. Outro aspecto observado foi a falta de acompanhamento da situação escolar de seus filhos por parte dos pais, deixando claro que apenas a mãe sabe qual é a situação de aprendizagem, na qual sua filha/seu filho se encontra. Isso acontece, segundo os pais, devido seus trabalhos fora de casa, o que torna tais atividades, tarefas exclusivas das mães.

Outra pauta da reunião refere-se à proposta feita pela professora Calu para a compra de um livro didático que seria adotado pelas/os estudantes da referida turma. A

professora e a diretora Firmina pedem nossa opinião sobre o livro e sua suposta qualidade, entretanto, percebemos que o mesmo aparentemente convencional, não propõe uma discussão ligada aos princípios demasiadamente valorizados pela escola do campo, que é o respeito à realidade e a vivência das/os estudantes. Procuramos deste modo, uma posição neutra, sem buscar interferir diretamente nas ações dos sujeitos participantes deste estudo.

Os pais e as mães não se mostraram muito receptivos à idéia da compra do livro, pois alegaram falta de dinheiro para comprá-lo, entretanto, não se posicionaram sobre a obrigação do poder público em ter que comprar livros e demais recursos didáticos para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Uma mãe, no entanto, diz timidamente: “Vocês se lembram de uma reunião à noite com a mulher [a pedagoga]? Ela disse que o material, dinheiro da escola ia chegar”. A diretora responde que a escola estaria esperando o dinheiro, no entanto, a sua demora deveria ser apaziguada pela compra do livro proposto pela professora Calu.

A reunião, nesta perspectiva, foi necessária e cumpriu o seu papel, no sentido de ouvir pais e mães sobre o que pensam sobre a educação de suas filhas/seus filhos. Acreditamos que esse seria um bom momento para a apresentação do Plano de Ação da Escola aos pais e mães das/os estudantes, pois dessa forma, estariam socializados com o calendário da escola e suas atividades. As reuniões observadas demonstram, entre outros aspectos, que nem sempre há uma integração entre as/os professoras/es e destes com a comunidade. Ao mesmo tempo elas revelam-se um espaço para os pais e as mães se posicionarem, darem suas opiniões e se sentirem valorizados e envolvidos no trabalho realizado pela escola. Outra dimensão dessas reuniões é discutir o trabalho a ser realizado em sala de aula, ou seja, o planejamento escolar, sobre o qual relataremos nas páginas seguintes.

5.1.4 O planejamento escolar

Focamos, neste espaço, alguns aspectos que mais chamaram nossa atenção nos planejamentos realizados pelas (os) professoras (es) da Vila Diamante. O primeiro deles diz respeito a ausência de técnicas/os ou pedagogas/os de Igarapé do Meio no acompanhamento e na orientação destas atividades¹⁰¹ e em qualquer outro momento do cotidiano dessa instituição, tais como as festividades, palestras e reuniões desenvolvidas na escola. Em todas as entrevistas encontramos descontentamentos das/os professoras/es em relação à necessidade

¹⁰¹Vasconcelos (1999) afirma que o planejamento é um processo que envolve organização, racionalização e sistematização da ação docente, com vistas à articulação da problemática social à atividade escolar.

de formação docente oferecida às/aos professoras/es, bem como a falta de apoio e orientação no trabalho da sala de aula.

A Escola da Vila Diamante valida o título de “Secretaria independente”, ao contrariar o que é proposto pela Secretaria de Educação – determinando que o planejamento deva ser realizado quinzenalmente - realiza seus planejamentos toda sexta-feira, tanto no período da manhã quanto no período da tarde, momento em que as/os estudantes são liberadas/os mais cedo. Para a professora Olga a valorização do planejamento e sua forma de realização é um dos pontos diferenciados do trabalho no Assentamento, pois, conforme afirma:

[...] o nosso planejamento também, agente tá fazendo junto. Então, agente percebe essa diferença total, porque do município todinho, você pode observar em todas as escolas, os professores não tiram um dia pra sentar pelo menos junto, pra dizer, olha eu tô com problema tal, na minha sala tá dessa forma, como é que agente vai fazer pra ajudar tal professor a sair de um problema? Então, essas diferenças eu percebo na escola dos assentamentos, principalmente na escola em que eu convivo mais, que é aqui na Vila Diamante. (Professora Olga)

O estar no mesmo espaço físico, nem sempre é garantia de se “estar junto”, pois, nos planejamentos que acompanhamos, embora alguns problemas enfrentados pelas/os professoras/os sejam discutidos coletivamente, em busca de uma “solução” para alguns episódios estudantis, nem sempre há integração no trabalho por elas/es desenvolvido. A solidão pedagógica observada no planejamento, em que percebemos ações do “cada um por si” é acompanhada por outra solidão, a do estudo. A ausência de livros, que estejam de acordo com suas propostas teóricas é outro desafio enfrentado, pois, há a necessidade de um direcionamento pedagógico, que na maioria das vezes não é suprido pelo Projeto Político Pedagógico.

Algumas/ns professoras/es utilizam os materiais produzidos pelo MST, tais como, revistas, livros, cartilhas e calendários, entretanto, nem todas/os conhecem esses materiais ou mesmo, manifestam interesse em utilizá-los. A famosa busca por receitas, deste modo, é outro desafio, uma vez que se acredita em métodos que solucionarão milagrosamente as dificuldades apresentadas em sala de aula. A necessidade de uma/um pedagoga/o que oriente a prática pedagógica na escola é demonstrada, também, pela diretora Maristela:

Quando a Felipa tava se formando, em Pedagogia agente ficou, todo mundo ficou alegre; Agente dizia que queria essa destacada pro nosso próprio Assentamento, mas assim, não foi isso que aconteceu. A secretaria não deixou ela pra ser pedagoga da escola, ela continuou em sala de aula. (Professora Maristela)

A esperança de que formada em Pedagogia Felipa trabalhasse exclusivamente na escola da Vila Diamante foi logo descartada, pois a mesma, embora seja supervisora escolar nas instituições estaduais de Igarapé do Meio, seu trabalho no Assentamento é como professora, apesar de já ter trabalhado como diretora, cumprindo o rodízio realizado pela escola. Nos planejamentos, observamos ainda, que mostrar as limitações, pedir ajuda é outro desprestígio considerado por algumas/ns delas/deles, considera-se correto, deste modo, a falsa segurança de que se está entendendo tudo e que a ajuda é desnecessária.

Outro aspecto apresentado é a necessidade de se aumentar a frequência dos planejamentos com as/os professoras/es do Ensino Fundamental, segundo a diretora Maristela apenas as diretoras tentam acompanhar o planejamento das/os professoras/es da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental:

Geralmente quem faz, assim, os planejamentos é quem trabalha com a Educação Infantil, até a quarta série. Esses professores que vem de fora pra trabalhar com essas turmas, eles sentam com a gente, toda sexta pra fazer o planejamento. Os que trabalham na educação infantil, até a quarta série. Já os outros que trabalham com a 5ª a 8ª série, eles não fazem planejamento, conosco. (Professora Maristela)

As diretoras e demais professoras/es não conhecem e não acompanham os planejamentos das/os professoras/es do Ensino Fundamental, deste modo, nem sempre é possível perceber o trabalho por elas/es desenvolvido em sala de aula. A proposta da Secretaria de Educação é que haja planejamentos mensais com todas/os as/os professoras/es, mas na prática isso não acontece de fato, pois, acompanhamos apenas um desses planejamentos, que contou com a participação de poucas/os professoras/es não-moradoras/es do Assentamento, contribuindo para aumentar seus descréditos diante das/os outras/os professoras/es. Além disto, o que gerou mais “chateação” nesta reunião foi o pedido de contribuição das diretoras para o lanche que seria servido nesse dia, segundo a professora Calu:

As diretoras ficaram aborrecidas comigo, porque eu disse que o papel das diretoras era ir atrás e não ficar pedindo contribuição pra professor pra fazer almoço pra professor em dia de planejamento. Por que uma vez, que o município já tinha feito em todos os povoados, quem é que tinha dado esse almoço? Que eu não ia dá nada, porque daqui a uns dias, eles iam tá pedindo contribuição pra comprar a merenda escolar. Então, eu falei algumas coisas e isso não foi bom, ela ficaram aborrecidas. [...] E por ironia do destino só dois vieram. E aí só a gente, tudo é agente, só agente. Se é de manhã é nós, se de tarde é nós, se é à noite é nós. Então, assim, eu não sei, tem hora que eu fico aborrecida. (Professora Calu)

A ausência tanto dos professores como também da Secretaria de Educação, apesar de já ter sido prevista, causou aborrecimento por parte das outras professoras. E diante disto,

há de certa forma, um conflito interno, principalmente no equívoco quanto à função das diretoras, que são percebidas prioritariamente como pessoas responsáveis em garantir junto ao prefeito e outras autoridades, recursos para os lanches e almoços oferecidos pela escola. A professora Olga, diante disto, afirmou que: “os dois professores que vieram, foram logo embora, um deles eles só copiou o plano do livro, mostraram e foi embora e ainda falaram que nossos alunos são fraquinhos”. A professora Maria, uma das professoras não-moradoras do Assentamento que veio para o planejamento afirmou:

Realmente, tá faltando essa integração. O trabalho à noite é muito solitário. No dia do planejamento, eu vim, porque agente que é de fora, né, poderia ter dado qualquer desculpa, mas eu vim e disse que tava lá pra me integrar com os outros professores, porque agente que é de fora tem que ter esse cuidado. Falta muita integração ainda. (Professora Maria)

A sobrecarga de trabalho em outras instituições de ensino é uma das justificativas para a ausência destas/es professoras/es nas reuniões de planejamento. Soma-se a isto, a incompatibilidade dos horários destes sujeitos para a realização desta atividade. No entanto, os planejamentos apesar de serem realizados sem acompanhamentos ou formas sistematizadas, são requeridos, necessários e reivindicados pelas/os professoras/es deste lugar. Há, portanto, a necessidade de realização de um planejamento integrado entre todas/os as/os professoras/es, sejam elas/es, militantes do MST ou não.

Uma das formas de concretização destes planejamentos pode ser vislumbrada nos trabalhos da sala de aula, momento que se materializa mais diretamente a prática pedagógica da/o professor/a. Seguiremos, deste modo, com a análise de alguns momentos que tivemos contato na sala de aula das/os professoras/es partícipes deste estudo.

5.1.5 As “cenas” da sala de aula

Acompanhamos durante a pesquisa a prática pedagógica das/os professoras/es do Assentamento Vila Diamante, no sentido de perceber as implicações da ação política do MST para seus trabalhos. Analisamos deste modo, aspectos que observamos e destacamos como importantes dos episódios e das cenas assistidas por nós durante alguns dias. Diante disto, enfocamos nas páginas seguintes a prática pedagógica de seis professoras/es participantes desta pesquisa, no sentido de apresentar episódios e momentos que revelaram seus modos de conduzir o trabalho docente. Nos deteremos, portanto, nas observações das aulas de três professoras/os militantes do MST e três que não-participam deste Movimento Social. Ao

analisarmos os episódios da sala de aula destes seis sujeitos, tivemos a intenção de dispensar especial atenção à prática pedagógica destes sujeitos, aqui representados pelas professoras Hannah, Maria, Olga, Felipa, Calu e pelo professor Bem.

Cada aula descrita a seguir, deste modo, recebeu um título, a saber: as duas performances de uma professora; o esforço de um professor; os desafios da alfabetização; o jogo docente; o projeto em ação e à espera do debate.

- **As duas performances de uma professora**

Acompanhamos a professora Olga em dois contextos diferentes, como professora da quarta e da sexta série; neste sentido, a primeira aula que assistimos foi a de Filosofia destinada às/aos estudantes da sexta série. No início da aula a professora nos apresentou às/aos estudantes e sentimos de imediato, a curiosidade de todas/os para saberem de quem se tratava e o que estávamos fazendo ali. A professora, em seguida, iniciou sua discussão sobre os objetivos da Filosofia, o que as/os estudantes já tinham visto no ano anterior sobre essa disciplina e quais filósofos elas/es conheciam. Diante da pergunta da professora Olga sobre que filósofos elas/es já haviam estudado, um estudante respondeu que conhecia Vasco da Gama, a professora não levou a resposta adiante. No silêncio da professora percebemos seu desconhecimento em relação àquela pessoa e sua real função histórica, bem como se ele era ou não um filósofo.

A professora Olga, deste modo, escreve no quadro os seguintes nomes: Pitágoras, Sócrates, Platão e Paulo Freire e afirma que esses são os maiores filósofos que já existiram. Prossegue dizendo que “Paulo Freire foi o maior professor que já existiu no Brasil”. Sobre os nomes escritos no quadro, as/os estudantes parecem desconfortadas/os em ter que dizer a professora que as palavras não estão escritas da forma correta de acordo com a língua portuguesa. Até que um estudante vence a timidez e diz à professora: “professora Sócrates tá escrito errado”. A professora logo corrige a palavra apontada pelo estudante, e segue com a sua aula sem que isso seja impedimento para sua desenvoltura e maneira descontraída de falar e contagiar a turma com seu jeito alegre.

A professora prossegue falando como serão as suas aulas nessa disciplina, e pede a compreensão dos estudantes para entender que “cada professor tem sua forma de dar aula”. Ao perguntar sobre o que os estudantes esperam da disciplina, eles responderam que esperam responder prova e desejam que haja seminários para os pais. Olga diz que seria interessante

ter um seminário para os pais sobre Sócrates, e elas (es) respondem com sorrisos, analisando a possibilidade.

A resposta das (os) estudantes revela equívocos sobre a finalidade do estudo desenvolvido em sala de aula, pois, demonstram concepções conservadoras e tradicionais sobre as “provas” como instrumento avaliativo, por outro lado, as (os) educandas (os) apontam sugestões interessantes para o trabalho, ao sugerir a integração da escola com a comunidade por meio das atividades de estudo para os pais e as mães.

O questionamento e a criticidade enquanto características da Filosofia são mencionadas pela professora Olga. Diante disto, ela aborda a título de exemplo a não-criticidade da mídia, ao distorcer informações como as que são veiculadas sobre o MST. Neste sentido, ela afirma que:

Como a mídia mostra o MST? Como os invasores de terra, não, é? Eles são preconceituosos com o Movimento e não considera que nos assentamento mora pessoas, mora gente que tem história. Eles só ver o MST como ladrão, badernero e baguncero. Mas, não é assim, o MST não é isso. Eles têm que mostrar o lado correto. (Professora Olga)

As explicações de Olga sobre as representações do MST na mídia são ouvidas silenciosamente pelas/os estudantes, que logo são orientadas/os a copiar e trazer na próxima aula as seguintes perguntas: todas as pessoas podem filosofar? Por quê? E, o que a Filosofia tem a ver com a nossa vida? A única “chateação” das/os estudantes é ter que copiar no caderno e trazer as respostas escritas, pois, conforme afirmam preferiam falar a escrever. Diante disto, a aula foi encerrada num clima de tranquilidade e de missão cumprida.

As outras observações feitas na sala da professora Olga na terceira série do turno matutino revelaram, entretanto, uma professora extremamente estressada e com pouca energia para seguir o trabalho. Segundo ela: “toda vez que venho pra essa sala de aula minha cabeça dói, essa turma me estressa muito, os alunos não sabem ler, e tão na terceira série, ano passado o professor contratado, só ficava brincando com os alunos”.

Em um dos dias que acompanhamos a aula nesta turma, inicialmente solicitei permissão à professora para permanecer em sua sala de aula, e ela disse: “tá todo mundo querendo saber que dia tu vai começar a observar, porque tu ainda não entrou nas salas de aula”. A curiosidade das (os) professoras (es) em querer saber quando iniciaríamos a observação das aulas ficou explícito nessa fala, por mais, que eu já tivesse explicado que

gostaríamos primeiro que as (os) professoras (es) se acostumassem com a minha presença, para diminuir, deste modo, nossos estranhamentos¹⁰².

A aula de Olga, neste dia, buscou discutir a localização do Maranhão e para isto a mesma utilizou um mapa do Estado no sentido de possibilitar aos estudantes a visualização espacial deste lugar, bem como os municípios que com ele fazem fronteiras. No momento da explicação, um avião passa pelos céus do Assentamento e nesse momento toda a turma levanta-se em algazarra dirigindo-se até a janela, gritando e celebrando aquele episódio visto raramente neste lugar. A tentativa de Olga em manter a calma e restaurar a ordem na turma foi frustrada, fato que contribuiu para o seu ato de desabafo: “Eu não estou conseguindo dar aula aqui. Eu nunca tinha visto isso. Não te assusta, não, minha irmã”.

A presença e as ações do estudante Pedro demonstram desestruturar a professora, que embora o ameace de todas as formas, desde “tirar um ponto” ou chamar sua avó, não consegue inibi-lo. A situação de desespero e estresse causada pelo desrespeito de Pedro parece deixar Olga sem saber o que fazer, pois, suas decisões demonstram esta incerteza:

Pedro, tu vai pra casa. Não, tu não vai. Tu vai ficar aqui. Tu só vai sair daqui se tu for escrever e responder igual a todo mundo. Toda vez eu te mando embora e tu já tá acostumado. Vou mandar chamar tua avó, tomara que ela venha hoje, porque eu já mandei chamar e ela não veio das outras vez. (Professora Olga)

O palco de gritos e ameaças por parte de estudantes e professoras/es parece ser o cenário perfeito para quebrar a rotina e o cotidiano da sala de aula, deixando as/os outras/os estudantes atentos a quem sai ganhando nessa disputa e nessa relação de força. As agressões verbais à professora Olga, tais como, “desgraça”, “misera” e “inferno” são assustadoras, e geram mal estar tanto às/aos expectadoras/es quanto à professora agredida. A atitude descontrolada de Pedro, que grita na sala, dá murros nas mesas, pula a janela¹⁰³, sai da sala quando quer e ofende gravemente a professora, revela à Olga desafios em como lidar com essa situação. E, sobre isso, ela diz: “não tem ensinamento na universidade que nos ensine a lidar com essa situação”.

Os dois cenários vivenciados por esta professora são diferentes, enquanto um é representado por calma e tranquilidade o outro é permeado por muitos desafios; tais como, o

¹⁰²Ao longo da pesquisa fomos rompendo o “estranhamento” com os estudantes e os professores. Construimos, deste modo, uma relação mais próxima com estes sujeitos, fato que nos possibilitou apreender aspectos importantes para o nosso trabalho.

¹⁰³A relação da sala de aula com a rua também chamou nossa atenção, pois, pela janela, os estudantes gritam, falam, sorriem e interagem com as pessoas que estão do “lado de fora da sala de aula”. Pela janela, a avó que passa chama a atenção do seu neto, a professora Olga comanda os seus afazeres domésticos e também vê quem chega até a sua casa. Esta Pedagogia da janela permite a interação com a rua, com a comunidade e com os acontecimentos ocorridos lá fora.

analfabetismo das/os estudantes, a indisciplina e as agressões por parte de algumas/ns estudantes. No primeiro ambiente apresentado, percebemos uma Olga que adota métodos dialógicos, expressa na linguagem da criticidade democrática, do sorriso e do trabalho aparentemente prazeroso, entretanto, no outro cenário a professora Olga aparentemente estressada e sempre falando em tons altos, utiliza-se de métodos rígidos para lidar com alguns estudantes.

A mudança de Pedro para outra escola de Igarapé do Meio foi a solução encontrada por sua avó, que diz não saber mais o que fazer com o estudante. O silêncio e a aparente tranquilidade foi alcançada, a partir de então, na turma da terceira série, o que contribuiu ainda mais, para as atividades realizadas por Olga, que busca resgatar e lembrar constantemente a história do Assentamento, as lutas do MST e a vivência das/os trabalhadoras/es rurais no Assentamento, relacionando-as com as discussões mais gerais da realidade brasileira e dos conteúdos trabalhados. A mudança de ambiente e assistência por profissionais especializados foi a sugestão de Olga para solucionar as dificuldades apresentadas pelo o estudante Pedro.

- **O esforço de um professor**

Desde os primeiros contatos que tivemos com o professor Bem, percebemos que a humildade e a simplicidade são suas características marcantes e, conseqüentemente, do seu trabalho. Nossas conversas sejam em momentos do planejamento, como nos momentos de suas aulas, foram muito proveitosas para que pudéssemos ter uma aproximação maior com o seu trabalho. Percebemos de início a sua dificuldade em elaborar o planejamento escolar, quais conteúdos adotar, o que fazer com as crianças em sala de aula e como aprender a escrever com letra cursiva, uma vez que só utiliza os códigos gráficos denominados “caixa alta” ou “letra de forma”.

Nas primeiras observações em sala de aula notamos a sua preocupação com as crianças e, principalmente, seu cansaço em ter que lidar com vinte educandas/os, correndo e falando ao mesmo tempo. O professor Bem requisitou nossa ajuda várias vezes, seja para conversarmos com os estudantes, seja para ajudá-lo a escrever a lição para casa nos cadernos das crianças. Ele nos revelou que:

Sempre converso com o meu tutor lá do meu curso, digo que tem uma pesquisadora que sempre vem na minha sala, aí, eu disse, quando ela vem eu boto ela pra trabalhar também. (Professora Bem)

Esta fala demonstra, entretanto, um pouco de nossa dificuldade em acompanhar as aulas na turma da educação infantil, pois, ao entrarmos sempre atraímos as crianças que vinham conversar, mostrar suas roupas, tarefas ou apenas dar um sorriso permeado de curiosidade para saber o que queríamos. E, por mais que explicássemos, sempre queriam saber o motivo de nossa visita, quando não íamos perguntavam: “por que tu não foi na minha sala?” Em uma de nossas observações nesta sala de aula, o professor trabalhou as cores com os estudantes, demonstrando o quanto é difícil trabalhar sem recursos para auxiliar a visualização ou mesmo o toque, o pegar, sentir, ouvir; ações tão necessárias e importantes para os desenvolvimentos das crianças.

A falta de brinquedos é outra dificuldade enfrentada, o que leva algumas/ns estudantes a pegarem escondidos os poucos ou únicos jogos existentes na escola, guardados na sala da diretora. Os esconderijos são vários; as cuecas, os bolsos, as mãos e outros lugares; tudo para garantir o poder e o prazer proveniente da posse temporária do brinquedo. A carência de brinquedos, portanto, segundo o professor Bem, seria solucionada com a disponibilização dos mesmos pela Secretaria Municipal de Educação, e também com a construção de brinquedos pelos estudantes e pela comunidade.

As salas de aula, como já, falamos são todas decoradas com desenhos de crianças, flores, animais e bandeiras do MST. Percebemos que o professor Bem sempre utiliza o recurso visual da sala de aula para relacionar às suas aulas; explorando as cores e as formas expressas nas pinturas.

Conversamos, nesse dia, sobre a necessidade de rotina para as crianças, do cotidiano das músicas no momento inicial da aula, além dos cuidados na hora do lanche, que na maioria das vezes transforma-se em uma “selva de pedra”, segundo Bem. Com o passar dos dias, notamos uma desenvoltura e maior tranquilidade em sua forma de lidar com as/os estudantes. As fragilidades presentes em seu trabalho, entretanto, continuaram umas mais, outras menos, demonstrando a necessidade de formações contínuas voltadas para a educação infantil e com as especificidades deste grupo.

O professor Bem, contudo, encontrou seu ritmo e sua forma de trabalhar com a educação infantil, por meio de seus métodos, seus cuidados e seus esforços, que ganham um caráter diferenciado pela humildade que possui em pedir ajuda e solicitar apoio às pessoas que demonstram conhecer um pouco mais do trabalho com este grupo. Nos planejamentos e nas reuniões mais gerais da escola, embora suas considerações sejam silenciadas pelos

professores mais experientes, entretanto, elas são sempre presentes, demonstrando seu interesse e sua vontade de contribuir com a escola.

- **Os desafios da alfabetização**

As nossas observações em sala de aula foram sempre sem avisos prévios, pois, a nossa intenção era tentar chegar o mais próximo possível da atuação natural das/os professoras/os em seus trabalhos cotidianos. A necessidade de alfabetizar as/os estudantes da segunda série levaram a professora Calu a buscar métodos de alfabetização tanto com suas colegas de trabalho, como também em literaturas especializadas. Nesta perspectiva, durante vários dias acompanhamos o trabalho da professora Calu, que sempre falava sobre sua maior dificuldade naquela turma:

Não sei alfabetizar, essa turma precisa ser alfabetizada, mas eu não sei como é que se faz isso, eu, na verdade, não sou professora alfabetizadora, sou formada em Letras, sempre peço ajuda pras meninas. (Professora Calu)

Em um dos dias que acompanhamos o trabalho da professora Calu, sentimos as/os estudantes bastante eufóricas/os para que disséssemos quem somos e o objetivo de nosso trabalho. Inicialmente, o que mais chamou nossa atenção foram os aplausos dados às/aos estudantes que se dirigiam ao quadro e conseguiam ler as palavras lá escritas, enquanto para os que erravam recebiam dos demais o silêncio permeado de dizeres e expressões. Algumas/ns estudantes, por medo de errar não quiseram ir até o quadro ler as palavras. Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a separação entre o grupo das meninas e o grupo dos meninos para responderem as atividades de leitura proposta por Calu.

Essa divisão sexista é justificada pela professora Calu ao dizer que “aqui a turma é separada no lado das meninas e no lado dos meninos, mas eles chegam e se sentam assim, não sou eu que separo”. As atividades, deste modo, são realizadas pelas/os estudantes que tentam ler palavras isoladas, tais como, dedo, dado, dia, dor, Dora, sapo, sacola, sabiá, Saci, entre outras, sem que as mesmas partissem de um texto, por exemplo. Após as leituras dessas palavras, Calu, em voz alta, diz: “agora é hora da atividade de Matemática, façam de 1 a 25”, demonstrando, portanto, a necessidade de uma proposta curricular integrada para que a compreensão da alfabetização fosse ampliada, passando da perspectiva da mera decodificação

das palavras, para o entendimento da linguagem a partir de seu uso social (SOARES, 2003; SANTOMÈ, 1998).

O desconforto desta professora em ter que alfabetizar as/os referidas/os estudantes é perceptível, bem como o seu empenho e sua dedicação para alcançar este objetivo. Notamos, deste modo, que as paredes das salas de aulas poderiam ser mais exploradas pelas/os professoras/os, pois, apresentam uma grande variedade de trabalhos; textos em cartazes, trabalhos com sementes, desenhos sobre o assentamento, poesias, textos informativos, e muitos outros. Assim, palavras isoladas poderão ser substituídas por outras integrantes de textos produzidos e discutidos pelas/os estudantes. A necessidade manifestada pela professora Calu, de aprender mais dinâmicas e jogos educativos é percebida por ela como algo que poderá auxiliá-la no processo de alfabetização de seus alunos.

Os cuidados de Calu com as/os estudantes que não fizeram as atividades são grandes, pois, ao fim de cada aula, ou em alguns momentos do recreio, essas/es estudantes são chamadas/os para fazerem suas atividades pendentes e, segundo Calu, “essa é uma forma de fazer com que os alunos façam as atividades de casa, porque alguns deles não manifestam interesse em respondê-las e nessa sala tem alunos reprovados”. O compromisso desta professora é grande e sua prática pedagógica cotidiana é permeada por suas longas experiências de trabalho.

Além do contexto da sala de aula, acompanhamos Calu em seu trabalho como diretora durante alguns momentos numa festividade realizada às mães das/os estudantes de Igarapé do Meio. Sua experiência como diretora da escola estadual é bem diferente de seu trabalho de professora da segunda série; pois, segundo afirma:

Eu me coloquei no primeiro dia, como diretora e como amiga. E, talvez, eu seja até inimiga de alguns, dependendo da forma que você me ver, ou como o processo possa ser conduzido. Porque tem aqueles rebeldes que tem horas que você tem que ser um pouquinho mais enérgica. Então, assim, e aí, já chamei alguns pra conversar, uns já se abriu, outros já permanece distante, indiferente. Eu não sei, quando aqui na Vila, você chama alguém pra conversar, se você toca no problema, eles fica logo com a cabeça baixa, começam a chorar, faz agente chorar também, porque agente aperta, quer saber, quer ajudar também. Lá, não, lá eu sinto muito distante, parece que eles têm, sei lá, é isso. (Professora Calu)

Suas práticas nos dois locais de trabalho apresentam enormes diferenças, em sua opinião, as maiores delas são referentes à forma de tratar e lidar com os estudantes. No contexto da sala de aula como professora alfabetizadora percebemos que por mais que ela já tenha trabalhado durante muitos anos com alfabetização e logo após com a quinta e sexta série, sua nova experiência e retomada como alfabetizadora tem demandado um grande

trabalho e muitas incertezas no que fazer para atingir seus objetivos e suas metas de alfabetizadora. Conforme diz Calu “o MST já nos ajudou muito, já fez muita coisa por nós”, há ainda a necessidade de formação dos professores, discussão sobre temas educacionais, como alfabetização, avaliação da aprendizagem, planejamento escolar e outros.

- **O jogo docente**

No acompanhamento das aulas das/os professoras (es) que não moram no Assentamento, notamos, na maioria das vezes, desconfiança com a nossa presença, mesmo que falássemos de onde éramos e porque estávamos ali. Na maioria das vezes, elas/es se dirigiam às diretoras para confirmar nossas histórias e nossos objetivos com as observações de suas aulas. Inicialmente, observamos as aulas de várias/os professoras/es, como já falamos, para chegarmos até as/os oito professoras/es participantes da pesquisa. Nesta perspectiva, o nosso contato com a professora Hannah, de início já nos chamou muita atenção, pois, ao nos receber, certa vez, ela disse que seu perfil se enquadra no dos meios “loucos”.

A sala de Educação de Jovens e Adultos daquela noite estava freqüentada por poucos estudantes, diferentemente do que acontece no início do ano, momento em que a presença dos estudantes é maior. O clima de deserto da escola à noite causa admiração e descontentamento por parte das/os professoras/es e dos estudantes, que com medo de serem incomodados pela zoada das crianças que brincam do lado de fora da escola, de pega-pega e corre-corre, fecham as janelas das salas de aula, aumentando ainda, mais o isolamento da escola. É neste cenário que a professora Hannah demonstra segurança e seriedade em sua aula sobre as vogais e as semi-vogais, a partir do texto **Independência** presente no livro *Brincando de Amor*, da escritora Ilka Laurito (1994):

Eu não sou
um papagaio de papel
Que você solta e recolhe
Quando quer
Mesmo que você me chame de pandorga, de arraia, de quadrado ou pipa,
Eu tenho um nome muito meu, ouviu?
E não sou presa por um fio, viu?

A professora Hannah faz a leitura da poesia e em seguida pede às/aos estudantes que respondam algumas perguntas sobre o texto. Entretanto, as perguntas e as conversas das/os estudantes enquanto copiavam do quadro a atividade, girava em torno do horário da aula, que horas terminaria e sobre isto a estudante Rochelle diz “ah, dá aula até 12 da noite,

que eu digo pro prefeito pagar seu salário”. Além do horário da aula, as/os estudantes conversam sobre quando chegariam as/os novas/os professoras/es, e quando as aulas seriam “normalizadas”. Inicia-se, então, um debate entre estudantes e professora sobre o recurso público que paga professores, e compra alguns materiais didáticos para a escola, segundo Hannah: “esse dinheiro sai de nosso bolso, então nós temos que valorizá-lo, não é do bolso do prefeito, é recurso público”.

Entre as brincadeiras, as aulas e as conversas percebemos a sala de aula dividida entre as estudantes senhoras comportadas e as/os estudantes pertencentes à “ala das/os perdidas/os”, formada principalmente por pessoas sorridentes, falantes e brincalhonas. Esse mesmo grupo que fala sobre vários assuntos despretendidamente solicita à professora Hannah uma caixa de bombom de chocolate para poderem terminar a atividade. Sua atitude diante disto, é dizer que chocolate causa diabetes e que as/os estudantes devem retirar palavras do “poeminha” que possuem vogais e semivogais. Referir-se à/aos estudantes de EJA com palavras no diminutivo, jogos e brincadeiras infantis pode de certa forma, descaracterizar este grupo que possui suas peculiaridades e especificidades, as quais devem ser respeitadas.

A aula de Hannah é sugestiva, principalmente por conduzir o trabalho com produções de textos, que representa uma das maiores dificuldades dos estudantes. As aulas de português, deste modo, foram motivos de grandes problemas no início do ano, principalmente pela coincidência do horário desta disciplina que foi delegada tanto à professora Ester quanto a professora Hannah. Segundo o militante Benedito “a Secretaria fez isso de propósito, porque é como se pegassem dois “pitbulls” e colocasse pra se enfrentar. É o que acontece com Ester e Hannah”. O resultado deste enfrentamento é que as/os estudantes tiveram aulas de Português repetidas vezes, sendo ministrada pelas duas professoras, até o afastamento da professora Ester da escola, devido problemas familiares.

O diálogo da professora Hannah com as/os estudantes é fundamental, uma vez que conseguem manter uma áurea de descontração e entretenimento, necessários, para a condução do processo educativo, principalmente quando se trata de estudantes que chegam cansadas/os e muitas vezes desmotivadas/os pelo estresse do serviço, seja da roça, seja dos serviços domésticos. “As loucuras e os loucos”, deste modo, tão presentes no Assentamento e em suas escolas, na concepção de algumas/ns assentadas/os, conseguem descontrair, reunir as/os estudantes pelas brincadeiras e pela intrepidez na hora de colocar algumas sugestões ou mesmo dizer algumas “verdades”. “As/Os loucas/os da escola”, portanto, são aquelas/es que têm a coragem de conduzir suas vidas fora dos padrões impostos pelo conservadorismo e julgamentos das/os consideradas/os “normais” e donas/os das “boas condutas”.

- **O Projeto em ação**

Tivemos contato com a professora Felipa em três momentos de seus trabalhos, tanto como professora da Educação Infantil, quanto Professora da turma de EJA e como supervisora escolar na escola estadual de Igarapé do Meio. Na educação infantil percebemos uma professora cheia de idéias e criatividade ao desenvolver a ludicidade e outras atividades em sua turma. Como supervisora, presenciamos o seu trabalho no dia das mães, momento em que ela juntamente com a professora Calu aguardava as mães na escola para celebrarem àquele dia.

A aula sobre a qual discorreremos, portanto, trata-se de um momento da realização do Projeto formulado por Felipa para ser desenvolvido na turma de EJA, com o propósito de discutir e comemorar os vinte anos do Assentamento Vila Diamante. Naquela noite as/os estudantes da quinta, sexta, sétima e oitava série, juntos numa mesma sala, pela carência de professoras/es, receberam moradoras/es do assentamento para falar sobre as noites nos acampamentos, o que eles faziam; as principais brincadeiras, as palavras de ordem e também as músicas que eram cantadas.

O interesse das/os estudantes em fazer as perguntas, permeado pelo clima de ornamentação da sala com bandeiras do MST, contribuiu para lembrar aspectos do MST e sua desenvoltura no assentamento local. Notamos a alegria das/os estudantes, professoras/es e da comunidade em pertencer ao Movimento dos Sem Terra, poder fazer parte daquela história, bem como, possuir o *status* de saber contar, ter participado da luta pela terra e poder falar com propriedade do processo de ocupação das terras que deram origem ao Assentamento Vila Diamante.

No encerramento daquela noite todas/os se serviram com bolos, refrigerantes, conversaram, sorriram e ouviram músicas do MST, celebrando a vitória dos vinte anos do Assentamento e a abertura da escola à comunidade representada naquele momento por cinco pessoas que tiveram destaque na luta. Notamos que nesses momentos de festividades propiciam-se formas de se esquecer as diferenças, inimizades ou chateações que uns têm com os outros, para lembrarem e fortalecerem as lutas na escola.

Em relação à professora Felipa, “tudo o que eu faço eu sempre lembro que não sou qualquer pessoa e não posso fazer qualquer trabalho”, e diante disto, notamos sua dedicação e esforço em fazer com qualidade todo o seu trabalho de professora. Percebemos, deste modo, o quanto esta professora é respeitada no Assentamento, tanto por sua forma de falar articulada e sem erros gramaticais, quanto por seu *status* de ter sido a primeira

professora formada em Pedagogia da Terra pelo MST na Vila Diamante, além de ser supervisora escolar em outra instituição, como já afirmamos, anteriormente. As contribuições de Felipa e suas decisões são na maioria das vezes acatadas pelas/os outras/os professoras/os militantes do MST, que sempre a respeitam e a escutam atentamente sobre qualquer assunto discutido na escola.

- **À espera do debate**

Na opinião da professora Maria, as/os estudantes da Vila Diamante são bem críticas/os e participam do debate, das discussões que ela propõe em sala de aula, demonstrando, portanto, uma das maiores diferenças entre essas/es estudantes e os de Igarapé do Meio. Essas considerações de Maria são também compartilhadas pelas/os professoras/es e militantes entrevistadas/os, pois, conforme afirmam, as/os estudantes da Vila quando chegam para fazer o Ensino Médio em Igarapé do Meio impressionam os professores, por serem mais ágeis, dinâmicos e, principalmente, por saberem expressar com segurança suas opiniões. Segundo o ex-estudante da Vila Diamante, Camilo “agente quando chega na escola de Igarapé, agente se destaca logo, e quando a gente fala alguma coisa, dizem que é porque somos aparecidos, só porque somos do MST”.

Diante destas considerações, percebemos ao longo da aula de História ministrada pela professora Maria sua preocupação em instigar as/os estudantes a colocarem suas opiniões sobre o tema trabalhado. A disposição espacial das cadeiras, em círculos, possibilitou maior organização do debate em sala de aula, sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. A preocupação em discutir criticamente com essas/es estudantes sobre a temática abordada é manifestada por Maria, ao dizer que:

Esse negócio de colonização, eu tenho muito cuidado quando eu vou trabalhar. Eu digo: esqueçam esse negócio de que Cabral descobriu o Brasil, ele conquistou, aí eu explico pra eles. Eu digo assim, na tua casa se alguém chegar e te mandar sair, o que ele tá fazendo, tá descobrindo, ou te tomando? (Professora Maria)

A participação das/os estudantes é manifestada por questionamentos sobre esse período histórico, bem como acompanhado pela explicação da professora, ao lembrar o porquê do nome do Brasil e a busca dos europeus pelas especiarias:

Por que ficou conhecido como Brasil? Isso, por causa do pau-brasil. Aqui tinha muitas especiarias, como o sal, a pimenta. Hoje, a gente não dá muita importância pra essas coisas, mas naquela época

era muito valioso, era muito caro. Era muito vendido, era muito consumido lá na Europa. E Portugal não vai se interessar primeiramente pelo Brasil, por quê? Por que aqui eles não encontraram logo o ouro e a prata que eles queriam e nem as especiarias. Então, eles tavam mais interessados no Oriente e na África por conta das especiarias. (Professora Maria)

No final da aula, a professora Maria faz perguntas às/aos estudantes no sentido de lembrá-las/os sobre o debate realizado em sala de aula. Segundo Maria, as/os estudantes possuem muitas dificuldades com os conteúdos escolares, aspecto que justifica seu esforço para “corrigir” a sua linguagem. A zoadada da rua, as crianças correndo em volta da escola contribuem para diminuir o caráter solitário e literalmente escuro da escola, que, ainda assim, recebe estudantes comprometidos, que trabalham com seus pais nas roças. Entretanto, estudar é uma prioridade de alguns pais e mães, que acreditam no poder e na força da instrução escolar.

Diante destas considerações sobre os principais aspectos observados nas aulas destas 05 (cinco) professoras e do professor Bem, pudemos perceber que a prática pedagógica de cada um desses sujeitos é perpassada pelas formações, experiências, escolarizações, que eles tiveram no decorrer de suas vidas. Diante disto, percebemos o esforço e a preocupação destas/es profissionais em desenvolver um trabalho que tente garantir o ensino e a aprendizagem dos estudantes. As exigências demandas por cada nível de ensino, seja a alfabetização das crianças, dos adultos ou demais etapas do ensino Fundamental, revelam a necessidade de formações contínuas, com base nos princípios da Educação do Campo e que sejam construídos levando em consideração todos os sujeitos do processo educativo.

Isto posto, falamos a seguir sobre a Pedagogia da festa tão presente na Vila Diamante, enquanto forma de reunir a comunidade, as/os estudantes para celebrar e refletir sobre as datas comemorativas oficiais e, também, sobre aquelas defendidas pelo MST, que leva em consideração a luta social das/os trabalhadores rurais.

5.1.6 As festas no espaço escolar

A alegria e as comemorações são características marcantes do MST, tanto em seus encontros, seminários, congressos, marchas, entre outras atividades, das quais pudemos participar e acompanhar as emoções, os aplausos, a sensibilidade das místicas, quanto na alegria de suas músicas e palavras de ordens que contagiam e emocionam suas/seus expectadoras/es. Neste sentido, desde nossos primeiros contatos com este Movimento Social suas festividades sempre nos chamaram a atenção. Apesar dos rótulos que carrega pela

radicalidade que marca a sua luta pela terra, tem-se por outro lado, um sujeito social permeado de sensibilidade, de emoção, o qual projeta metaforicamente uma revolução nos sentimentos daqueles que os acompanha mais diretamente.

Nas escolas das áreas de assentamento não poderiam ser diferente, pois na opinião da professora Olga “nas outras escolas se tem as comemorações a nível de Brasil, mesmo, que é o dia das mães, o dia dos pais, a diferença nossa é que a gente faz essas coisas, mas também nós trazemos para o nosso calendário, coisas que faz parte da nossa luta”.

Na Vila Diamante percebemos o quanto a escola valoriza a “pedagogia da festa”, as comemorações advindas do calendário oficial e também acrescidas de outras datas que marcam e lembram suas lutas. Gaeta (2008, p. 05), neste sentido, nos lembra que o caráter festivo das escolas brasileiras por um longo período foi estudado e percebido apenas pelas lentes do controle do Estado sobre a sociedade civil, entretanto, esta autora ao estudar as festas escolares em São Paulo, na primeira metade do século XX, na perspectiva da sensibilidade e da subjetividade, nos diz que:

Esses signos culturais valorizados pela sociedade, metaforizados nos aplausos e na emoções, engendravam um imaginário social e produziam sensibilidades e subjetividades entre os protagonistas e os expectadores. Geravam as representações que os agentes escolares queriam dar de si mesmo e da instituição. Representações que se construíam *nas festas* e *sobre* as festas e que se revelavam pela percepção de emoções, sentimentos, utopias, esperanças individuais e coletivas.

Aproximando-nos, portanto, desta percepção das festas escolares enquanto rituais ricos de sentidos e representações sociais - marcados pelo tempo e espaço das aprendizagens escolares - enfocamos as atividades festivas no assentamento e qual o lugar das/os professoras/es em seu processo de realização e promoção destas atividades. Na Vila Diamante acompanhamos a realização de cinco festas propostas pelo Plano de Ação: o dia 17 de Abril – Dia Internacional da Luta camponesa -, o dia do índio, dia das mães, dia do trabalhador e o aniversário do Assentamento. De uma forma geral, podemos dizer que as festas no Assentamento são muito esperadas, o que revela não somente a carência deste público em ter outras ocupações, trabalhos, mas também demonstra o quanto esses rituais ainda são valorizados e esperados pela população camponesa. Falaremos, portanto, um pouco sobre cada uma dessas atividades:

- **O dia 17 de abril: Dia Internacional da Luta camponesa**

Neste dia a escola organizou no período da manhã e da tarde algumas atividades com o propósito de discutir o Massacre em El Dourado dos Carajás e a luta camponesa em defesa da terra e dos direitos dos trabalhadores rurais. Em dia de festa ou de atividade diferenciada das cotidianas realizadas pela escola, percebemos os olhares atentos e curiosos das/os estudantes, que logo percebem o ambiente organizado de uma nova forma, e que as/os leva muitas vezes a ficar em uma mesma sala de aula, uma vez que a escola não dispõe de um auditório para a realização de tais atividades.

Os agitos, a euforia e a alegria em está num ambiente diferenciado do que é visto todos os dias, somado à interação entre estudantes de diferentes salas de aulas demandam uma atenção e um cuidado maior por parte dos professores. As atividades, deste modo, começam com uma conversa entre os estudantes e as professoras sobre o que foi o massacre e porque esse dia não pode ser esquecido pelos estudantes e pela comunidade, uma vez que se trata de uma injustiça social e também, de uma forma de denunciar a violência no campo. A professora Olga em alto e bom tom diz que:

Muitas pessoas morreram, outras desapareceram, e muitas pessoas ficaram mutiladas, muitas pessoas ficaram mutiladas teve pessoas que pegou tiro no olho, não chegou a morrer mais ficou cego. Teve outras pessoas que pegaram tiro de uma ponta a outra da perna, como se tivesse começado a atirar daqui até aqui no final, então essas pessoas, eles vão ficar doentes pro resto da sua vida, então, e aí outras pessoas cortaram a perna o tiro foi muito grande que tiveram de ser mutilados, cortada a perna, então mutilado, é isso. E aí 17 de abril é isso, nós podemos esquecer esse dia? Por que que ficou o monumento lá na BR? Porque esse assassinato aconteceu numa estrada chamada curva do S. Por que essa estrada é chamada curva do S? Porque ela tem o formato de um S maiúsculo. Então, os policiais chegaram lá, e fizeram um massacre, nessa época nós já morávamos aqui na Vila Diamante. Tinha um rapaz chamado Oziel Alves, ele era moreno, nada de moreno, ele era negro, tinha os cabelos aqui assim, bem cacheados e tinha 17anos, ele foi a pessoa que mais, é...agente pode dizer que foi torturado, porque eles agarravam no cabelo de Oziel, puxando o cabelo de Oziel e diziam: agora grita Movimento Sem Terra, agora grita MST,e ele morreu gritando. Então, ele foi a pessoa que mais foi torturada. Teve uma mãe que pra não ver seu filho morto, quando eles foram atirando nele ela caiu por cima dele,e quando ela caiu por cima dele eles atiraram na perna dela. Então gente, foi muito triste esse massacre. (Professora Olga)

Essas palavras, demasiadamente, fortes não chegam a ser tão chocantes quanto o vídeo assistido em anos anteriores por estudantes sobre o massacre em Eldorado, sobre isto a diretora Firmina diz “nós passamos em outros anos um vídeo falando do Massacre, só que ele era muito forte, mostrava muita morte, tudo o que aconteceu, foi horrível e muito violento. Chega teve aluno que passou mal e agente trocou por outro vídeo este ano”.

A vontade de denunciar a violência no campo e também as agruras destas memórias opressoras fez com que as/os professoras/es trabalhassem um vídeo com cenas e imagens muito forte para a idade das/os estudantes, que ficaram sensibilizados e assustados com tais cenas, conforme disse Firmina. O vídeo que as/os professoras/os trabalharam este ano

trata-se de um documentário denunciando os dez anos do Massacre, com depoimentos das/os sobreviventes, coordenadores do MST e também, de juízes e promotores falando sobre a impunidade daqueles que cometeram a barbárie.

Após a palestra e o vídeo, as/os estudantes foram convidados a visitar um mural organizado pelas/os professoras/os, com o propósito de lembrar todas as atividades, dramatizações, caminhadas pelo assentamento, organizadas pela escola em anos anteriores. As fotos mostrando estudantes caídos no chão, vestidos de policiais, geraram muita curiosidade por parte das/os educandos que queriam saber “se aquilo era de verdade” ou, por outro lado, ficaram contentes ao reconhecer os moradores do assentamento agora bem maiores e mais velhos.

Outros momentos importantes daquela manhã foram os dois minutos de silêncio em respeito às/os trabalhadoras/es rurais mortas/os, seguidos pelo hino do MST cantado por professoras/es e algumas/ns estudantes, que seguravam firmemente a bandeira do Movimento. As seguintes palavras de ordens ditas por professoras/es e posteriormente repetidas pelas/os estudantes também contribuíram para enfatizar a luta: “Pátria livre, venceremos”, “Eldorado dos Carajás, não esquecerei jamais”, “MST, a luta é pra valer”. Estas palavras ditas em alto som por estudantes e professoras/es são emocionantes, uma vez que lembram a importância dessas memórias e dessas manifestações contestadoras.

No período da tarde as atividades continuaram e contaram ainda com a palestra do morador e estudante da EJA Marcelo, o qual falou sobre o Massacre e sobre sua ajuda às vítimas, o que gerou muitas perguntas por parte das/os estudantes. Na turma da educação infantil o professor Bem e a professora Garrida juntaram as turmas, no entanto, percebemos a participação apenas do professor Bem, por conhecer um pouco mais da história falou sobre o MST, segurando a bandeira do Movimento, e sobre o trabalho das famílias assentadas. Sobre isso ele disse que se sentiu satisfeito, pois:

Mesmo que eu não trabalhe no Movimento, mas eu sou professor, tão precisando de eu falar... ou então, de discutir um assunto, um texto sobre aquilo... se eu souber e tiver ao meu alcance, eu vou, lógico que eu não vou desistir, né. A questão da bandeira foi isso aí, eu sempre tive uma formação, procuro ler livros sobre o Movimento, mas jamais, agente tem que tá sempre preparado. Pra mim foi uma experiência normal, sempre foi uma experiência normal. Se eu não conheço nenhum Movimento, ou partes, eu não vou tá falando dele coisas que eu não sei, até porque é uma coisa que a pessoa tem que saber o que ela tá falando. (Professor Bem)

No período noturno, permeado pela “solidão e escuridão”, causada também pela falta de iluminação da escola, tivemos a palestra do estudante Marcelo sobre sua experiência e ajuda às famílias vítimas do Massacre. Logo após, a escola apresentou o painel com as fotos e

vídeos mostrando as atividades realizadas durante aquele dia. A participação das/os estudantes foi muito importante, uma vez que atenciosamente ouviram e perguntaram sobre o referido acontecimento.

Não aconteceram, entretanto, as mesmas atividades que ocorreram pela manhã, dentre elas, as palavras de ordem e o hino do MST. E, outro aspecto diferenciado diz respeito à participação das/os professores, enquanto pela manhã e pela tarde as/os professoras/es moradoras/es do assentamento participaram das atividades, à noite apenas a professora Felipa se fez presente, pois as/os professoras/es de Igarapé do Meio e demais localidades como ainda não estavam trabalhando, obviamente não participaram das atividades.

- **A festa do dia do índio**

Esta atividade foi marcada inicialmente por algumas indefinições, uma delas diz respeito ao patrocínio solicitado à prefeitura de Igarapé do Meio, pois, a incerteza desta ajuda fez com que as/os professoras/es ficassem sem saber o que fazer. Diante disto, percebemos que pais, mães, estudantes e professoras/es valorizam as atividades comemorativas e, principalmente, o caráter festivo destas datas. As diretoras¹⁰⁴, deste modo, são muito cobradas em relação a ter que “pedir” a vereadores, prefeito e primeira dama recursos para promover tais atividades.

Pedidos que na maioria das vezes são negados às diretoras da Vila Diamante¹⁰⁵, exceto em ano de eleição, momento em que todas as requisições são atendidas, desde o pedido para a festa da mãe, até para a festa natalina. Outro aspecto que nos chamou atenção foi o fato da escola na época de realização desta pesquisa está enfrentando muitos problemas como a falta de professoras/es, carência de merenda escolar, ausência de recursos didáticos para a realização do trabalho, falta de planejamento e formação docente, desmotivação e apatia por parte das/os professoras/es causada por esses problemas, entre outros, e a escola, entretanto, engajada em ter que solicitar do poder público recursos para a festa do dia dos índios. O caráter privado do recurso público¹⁰⁶ é outro problema percebido, pois, o pedido feito às autoridades do município quando solicitados revela uma “ajuda”, um “favor” ou mesmo uma

¹⁰⁴Os equívocos em torno da função das diretoras dificultam a realização de um trabalho coletivo no Assentamento.

¹⁰⁵Os educadores afirmam que a Vila Diamante é discriminada pela prefeitura de Igarapé do Meio, fato que contribui para que seus pedidos e anseios não sejam atendidos.

¹⁰⁶Sobre isto ver Gentili (1994) e Frigotto (2003).

“esmola” que é dada à escola e à comunidade, criando, portanto, uma dependência e um compromisso político.

A recusa em ajudar por parte da Secretaria de Educação deixou diretoras e professoras/es tristes, entretanto, ainda assim, elas/es organizaram rapidamente uma comemoração para não deixar esse momento sem ser lembrado e comemorado. As salas de aulas foram ornamentadas com folhas de palmeiras verdes, construíram ocas, as/os estudantes foram pintados de índias/os, construíram arco e flechas, além das salas de aula ornamentadas com colares de sementes e tapetes de palhas. Restringir à comemoração do dia dos índios à atividades desta natureza tem sido considerada uma forma estereotipada de ver este grupo social e suas formas de vida e de cultura (Melià, 1999), diante disto, a professora Felipa fala sobre a atividade que foi feita em 2008: “agente não fez dessa forma, agente fez bem melhor, levamos os estudante para uma tribo indígena, foi muito bom, nós gostamos e aprendemos muito”.

A vontade de repetir a mesma atividade em 2009 foi grande, entretanto, frustrada, pois, desde a elaboração do plano de ação, percebemos falas de desânimo em conseguir o meio de transporte para o deslocamento até a tribo indígena, e segundo Olga, “ano passado agente conseguiu muita coisa porque era ano de eleição, esse ano eles não querem nem ver nossa cara”. As lembranças em torno do que foi conseguido, feito e conquistado em 2008 é sempre presente, principalmente quando se trata das comemorações realizadas na escola ou mesmo no Assentamento.

Postas estas considerações as atividades deste dia foram iniciadas com as falas das professoras Olga e da professora Calu, as quais lembraram o massacre cometido contra os índios no Brasil, especificamente no início da colonização do país:

Quando os portugueses vieram para o Brasil dizendo que vieram descobrir o Brasil, o Brasil já estava coberto com a mata atlântica, Amazônia, todas as matas. Aí os portugueses vieram diz que descobrir, eles vieram explorar as nossas matas. Então, quando os portugueses vieram, quem foram as primeiras pessoas que eles encontraram? Então, os índios no início, teve mortes, muitos índios foram mortos, aqueles que não foram domesticados, domesticados é quando as pessoas, os índios nessa época eles não tinham visto outras pessoas brancas, então nessa época para o índio encontrar o branco era difícil porque os índios eram considerados para os brancos como umas pessoas bravas, valentes que comia gente. Então, pra isso teve grandes lutas e muitos índios morreram, e outros conseguiram ser domesticados pelos portugueses, só que os portugueses queriam que os índios trabalhassem de graça pra eles, explorando todas as riquezas do Brasil. E aí vocês acham o quê? Os índios trabalharam de graça ou o quê? (Professora Olga).

A presença da professora Olga nessas atividades coletivas é bastante expressiva, pois ela é na maioria das vezes eleita pelas/os professoras/os para comandar os discursos, principalmente pelo fato de já ter participado de vários cursos de formação pelo Movimento.

Essa confiança que as/os professoras/es possuem no discurso da professora Olga, não é abalada pelos “atropelos” e pela dificuldade que ela possui em relação ao domínio das regras da norma culta, fato que muitas vezes é considerado e utilizado como símbolo de poder (BANGNO, 2005). A professora Olga lida com muito senso de humor quanto a suas dificuldades com a língua portuguesa, suas colegas da mesma forma, mas há quem considere esse aspecto algo que revela a inferioridade desta professora.

O discurso acima, deste modo, denuncia o caráter “domesticador” da ação européia exercida sobre as/os indígenas, bem como a resistência deste grupo étnico contra a exploração realizada pelos portugueses. Esta discussão, portanto, foi acrescida pelo vídeo feito pelo Globo Repórter, apresentado pela professora Maristela, o qual mostra a luta e a vida do antropólogo Villa Lobos em defesa da causa indígena, especialmente pela população pertencente ao Xingu. Este documentário despertou a atenção e muita curiosidade por parte dos estudantes que fizeram perguntas e mostraram-se entusiasmados em conhecer as formas de vida e os valores dos povos do Xingu.

O lanche diferenciado deste dia, pipoca com suco, além da alegria das/os estudantes de ir para casa, pintadas/os, e vestidas/os de índias/os, levando seus arcos e flechas nas costas, demonstrou satisfação principalmente por parte das/os educandas/os. A aparente insatisfação e conversas pelo canto por parte das/os professoras/os revelaram suas inquietações com a qualidade da atividade realizada por elas, pois, sem todos os aparatos dos anos anteriores, a escola realizou apenas uma simples atividade, na opinião das professoras.

À tarde discutiu-se o vídeo com as/os estudantes e à noite nada foi feito para discutir ou lembrar tal data, a falta de professoras/es dificultou a elaboração de qualquer atividade. A “solidão noturna” foi uma marca quase sempre presente nos dias de festas e comemorações na escola, que, diga-se de passagem, as valoriza demasiadamente como um ritual importante para os estudantes e para a comunidade assentada.

- **A festa do dia das mães**

Durante vários dias que antecederam a comemoração do dia das mães, ouvimos as professoras e outras mães do Assentamento dizer o quanto gostariam de ver a mesma festa que tiveram em 2008, quando os pais da Vila Diamante organizaram uma grande festividade com músicas ao vivo, bolos, bebidas, churrascos e sorteios de prêmios para homenagear essas mulheres. Para garantir esse momento prazeroso para as mães, os pais do Assentamento

solicitaram aos “candidatos” de Igarapé do Meio patrocínio e outros apoios para a realização da festa, ao que foram prontamente atendidos.

O anseio das mães, entretanto, não foi cumprido em 2009, pois a carência de recursos dificultou a realização de uma grande festa como era esperado. Os pais, entretanto, não deixaram esse momento passar em branco e organizaram “secretamente” um jantar para algumas mães da comunidade, especificamente para as esposas daqueles que puderam contribuir financeiramente com o jantar. O agradecimento e a expressão de “querer algo mais”, foi perceptível no dia da realização desta festa, entretanto, o empenho masculino na organização desta atividade despertou prazer e satisfação às homenageadas.

O cuidado dos pais em relação às mães é um aspecto de grande avanço na concepção das mulheres assentadas, segundo a professora Calu “os homens aqui mudaram muito, alguns deles, hoje, faz as coisas em casa e agora fazem festa para as mães, isso tudo é graças aos ensinamentos do MST”. Simbolicamente a realização desta atividade representa muito para as moradoras da Vila Diamante, além da valorização e do respeito demonstrado pelos pais, há também o sentimento de auto-estima elevada por parte destas mulheres.

Na escola as professoras novamente manifestaram grande preocupação com a realização desta festa, diante disto, a necessidade de conseguir lanches e recursos para a realização deste momento festivo fez com que as diretoras se deslocassem várias vezes até Igarapé do Meio num ritual já repetido com o propósito de solicitar apoio do prefeito e vereadores para a realização da referida atividade. O sentimento de trabalho cumprido e de grande alegria foi expressivo nos rostos das diretoras, comprovando que o fato de terem conseguido os recursos demonstra suas “competências” e bom desempenho da “função de diretora”.

As ornamentações, flores e músicas somadas ao trabalho coletivo de professoras e da comunidade contribuíram para a celebração deste momento esperado com curiosidade e prazer, sobretudo. A professora Calu iniciou a homenagem lendo uma poesia falando sobre as dores e os prazeres de ser mãe, e em seguida a professora Olga deu seqüência às festividades com uma homenagem a todas as mães, mostrando uma apresentação de slides com fotos, as quais foram solicitadas a elas para em surpresa constituir a referida homenagem. Um aspecto que chamou a atenção da professora Olga é que quase todas as fotos apresentadas são referentes a comemorações realizadas por essas mulheres, principalmente em festas de aniversário.

As mães presentes juntamente com alguns de seus filhos se emocionaram ao ver fotos de mães que já faleceram. Outro momento marcante foi a fala da diretora Maristela ao

dizer “nós não poderíamos deixar esse momento passar em branco, seja uma pipoquinha com um suquinho agente tinha que conseguir pra vocês, pra esse dia não passar sem nossa homenagem”. Na opinião da professora Garrida “a festa de Igarapé do Meio pras mães foi mais bonita, foi bem melhor, a decoração tava linda, tava tudo lindo, não sei por que aqui não é desse jeito, parecem que eles esquecem a escola daqui”.

Esses comentários da professora Garrida revelam a insatisfação dessas professoras em relação à falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio tanto nessas festividades, quanto em outros momentos de atividades na escola. Percebemos, diante disto, que em nenhum desses momentos festivos presenciamos a visita de um representante de Igarapé do Meio. Mas, ainda assim, a alegria das mães que participaram da festa, juntamente com as professoras que organizaram foi muito grande e bastante perceptível.

A festa foi realizada no Auditório Oziel Alves no próprio Assentamento e não contou com a participação dos estudantes, somente dos professores moradores do Assentamento e da professora Garrida. A festa foi realizada no período da tarde, na tentativa de reunir todas as mães assentadas, que após se servirem com bolos, mingaus, refrigerantes e pipoca foram para suas casas satisfeitas e felizes com mais uma ação da escola. Fato que contribuiu para que a escola ficasse satisfeita e com mais uma tarefa de “missão” cumprida, pois, mesmo diante das dificuldades que a escola estava enfrentando, como a carência de professores, houve a cobrança e a necessidade de realização da festa, tanto por parte dos professores quanto por parte da comunidade.

- **A festa do dia do trabalho**

Para lembrar este dia, a escola da Vila Diamante reuniu várias/os trabalhadoras/es no período da manhã para falar sobre suas profissões. Novamente as/os estudantes foram reunidos numa mesma sala de aula, o que demonstrou para estes sujeitos que aquele não seria um dia qualquer, pois, algo de diferente aconteceria. As falas tímidas e retraídas das diretoras Firmina e Maristela, deste modo, deram início às atividades, lembrando a importância daquele momento para a escola e para o Assentamento.

Várias/os trabalhadoras/es assentadas/os falaram sobre suas profissões dentre elas, o agente de saúde, a merendeira, a professora, a quebradeira de coco, o técnico em enfermagem, e o mais esperado dos estudantes, o vaqueiro. As perguntas das/os estudantes foram as mais variadas possíveis: o que fazer para cuidar da saúde; a denúncia de que a

merenda escolar é salgada e faz mal, quantos quilos de coco as trabalhadoras da “Casa das Mulheres quebradeiras de coco” quebram por dia; por que o posto de saúde não funciona, entre outras. O nível crítico das perguntas, com destaque as do estudante Bruno¹⁰⁷, deste modo, é um aspecto que merece destaque, mesmo diante da emoção e da sensibilidade dos trabalhadores palestrantes.

O vaqueiro Pedro foi o trabalhador mais esperado pelos estudantes, segundo Felipa isto porque “muito destes estudantes querem ser vaqueiro porque eles pensam que pra ser vaqueiro não precisa estudar muito, agente trouxe Pedro aqui pra mostrar pra eles que não é fácil e se ele tivesse estudado mais, teria mais facilidade na profissão”. O respeito e a admiração que os estudantes têm ao vaqueiro Pedro é muito grande, principalmente por sua coragem e ousadia. Diante disto, as/os professoras/os aproveitaram para lembrar às/aos estudantes as dificuldades de ser vaqueiro e a necessidade de estudar independente da profissão escolhida.

Logo adiante fomos solicitados a falar sobre as várias profissões existentes, momento que gerou muita euforia por parte das/os estudantes, ao tentarem adivinhar as profissões selecionadas e projetadas no data show, falamos, portanto, sobre várias atividades dentre elas, as do: carroceiro, médico, professor, vaqueiro, bombeiro, advogado, vendedor de picolé, trabalhador rural, e muitas outras. A professora Ester, entretanto, relata sua insatisfação com o caráter assumido por essas atividades comemorativas e diz que:

Vila Diamante todo Primeiro de Maio ia lá pro retorno de Igarapé do Meio, fazia uma baita de uma mobilização, fazia aquela mística lá, sabe? Chamava a atenção. Hoje, eu não sei se se fala de Primeiro de Maio nas salas de aula, porque eu não conheço a metodologia das outras companheiras. A gente conseguia impactar mais, questionar, ir pra luta. (Professora Ester)

O saudosismo percebido nas falas de quase todos os sujeitos entrevistados revela uma insatisfação com a atual situação das escolas do Assentamento, no que diz respeito à falta de professoras/es e carência de aulas, e também em relação às atividades e ações que a escola vem desenvolvendo nos últimos anos. A idéia de que “antes era melhor”, “hoje mudou muito”, “a escola não faz a mesma coisa”, tem impedido as/os professoras/es a sair desse ostracismo e lamentações, bem como de olhar para o presente e propor a volta às antigas ações realizadas com sucesso em outrora.

¹⁰⁷O estudante Bruno, já foi considerado um dos estudantes mais “indisciplinados e rebeldes” da escola da Vila Diamante. A partir do contato que tivemos com este educando percebemos a sua grande inquietação, capacidade de questionamento, crítica aos acontecimentos da escola, além de por meio das suas brincadeiras, colocar suas opiniões, mesmo que isto desagrade aos educadores.

Seguindo a linha de pensamento da professora Ester, no dia do trabalho nada mais necessário do que realizar mobilizações em defesa do direito das/os trabalhadoras/es rurais a uma educação de qualidade, ou mesmo realizar ações que reascendesse a chama da reivindicação dentro do Assentamento. Essa ação só será possível, portanto, se a luta for feita coletivamente, aspecto não observado no planejamento destas atividades, especificamente. A ausência das/os demais funcionárias/os da escola é um problema apontado pelo funcionário Vitor, pois, “a escola faz essas atividades e agente não é chamado pra discutir sobre elas, por isso que às vezes eu não vou, porque eles tinham que chamar todo mundo pra discutir”.

As atividades do Dia do Trabalho foram realizadas pelo período da manhã; à tarde e a noite as aulas seguiram “normalmente” sem atividades da mesma natureza, ou seja, aberta ao público. Entretanto, a sensação de valorização dos profissionais do assentamento ficou para além daquele dia; pois, trabalhadores vistos como “ignorantes” ou “sem conhecimento” demonstraram seu saber, suas formas de perceber e vivenciar o mundo, traduzindo por conselhos e lições aos estudantes, suas ricas experiências de vida e de sabedoria.

- **A festa do aniversário do Assentamento**

Desde os primeiros dias que chegamos à Vila Diamante ouvíamos as/os assentadas/os falar sobre a grande festa que o Assentamento realizaria no dia 30 de junho com o propósito de comemorar o seu aniversário. Os comentários e as expectativas eram gerais em todos os lugares, desde escola, igreja, ruas e rodas de conversas. A escola, neste sentido, não poderia ser diferente, e logo iniciou a realização de um projeto intitulado “noite no acampamento” com o objetivo de trazer para as salas de aulas pessoas que participaram da ocupação do Assentamento, no sentido de darem seus relatos/depoimentos, além do resgate do que era feito nas noites do acampamento, as principais brincadeiras, as palavras de ordens, dentre outras questões. O Projeto, deste modo, elaborado pela professora Calu segue a seguinte estrutura:

Tema: Vila Diamante e seus 20 anos

Objetivo: Resgatar a história da Vila Diamante, através de três eixos: Saúde, Educação e Cultura.

Conteúdo: O que è história? Quem tem história? Vila Diamante e a vivência no acampamento; Vila Diamante e seus 20 anos.

Desenvolvimento: Realizar uma pesquisa com as famílias através de um questionário sobre os aspectos positivos e negativos do povoado nestes 20 anos e

propostas de melhoras; estudar em sala o material pesquisado, realizando os três aspectos das atitudes filosóficas: questionamento, investigação e ampliação.

Educação: Realizar em sala uma palestra sobre Educação Pública e acessibilidade; Resgatar e estudar em sala o Regimento Interno do Assentamento; Transcrever o Regimento Interno construído no período do acampamento e distribuir para a comunidade após reflexão em sala das normas e regras constantes no documento; resgatar as músicas e brincadeiras da noite no acampamento.

O projeto foi idealizado inicialmente pela professora Felipa, mas logo foi socializado e aderido por algumas professoras, e, principalmente pelas professoras militantes do MST. A professora Olga também aderiu ao projeto e propôs em sala de aula a realização de mosaicos representando as principais conquistas do Assentamento, como: posto de saúde, igreja, elefante branco, rádio, escolas, associações, e as demais conquistas. Além disto, a professora Olga realizou uma mística com as/os estudantes do período da tarde, para a abertura das atividades, especialmente no dia de encerramento do Projeto. Apesar de oficialmente o Projeto ter sido aderido por todos as/os professoras/es, entretanto, só foi de fato colocado em prática por alguns dessas/es professoras/es.

No dia do encerramento do Projeto a escola reuniu estudantes, professoras/es e as/os operacionais para a ornamentação do local, que demandou muito trabalho, desde a ornamentação com bandeirinhas de São João até a confecção de fogueiras, com o intuito de lembrar as primeiras noites no Acampamento. Toda a comunidade foi convidada para participar das atividades e grande parte dela se fez presente para prestigiar a “noite no acampamento”. A mística realizada com as/os estudantes deu início às atividades, demonstrando toda a desinibição destes ao encenar os momentos marcantes da ocupação da terra, até a presença dos policiais, os tiros e o medo das mulheres que tiveram suas casas queimadas durante o período do acampamento.

As músicas cantadas, as roupas, os artefatos utilizados contribuíram para o despertar do encantamento e da emoção das/os assentadas/os mais antigos que puderam reviver e relembrar aqueles momentos. Ao final da mística todas/os as/os assentadas/os cantaram o hino do MST e gritaram suas palavras de ordem. Sobre a participação das/os estudantes nas atividades, a professora Calu afirma que “os alunos não se envergonham de apresentar a história, como ocuparam, como é que é a vivência, como que o pistoleiro fez, como que eles correram, como é que se vestiram, como é que eram. Eles não têm vergonha de fazer. Eles fazem isso espontaneamente”.

O morador Gabriel foi convidado para ler os seus versos sobre a história do Assentamento. Entre risos e atenção todos pararam para ouvir a leitura feita com dificuldade por este assentado, contando episódios cômicos e sérios sobre os primeiros dias no

acampamento e também, os acontecimentos atuais que têm marcado essa história. De uma longa “epopéia” retiramos as seguintes passagens:

Queridos, pois, leitores prestem-me bem atenção
Pro que vou contar agora, foi verdade, meu irmão
A história da Diamante povo da região.

Diamante foi fazenda aonde criava-se gado.
Mas, o que eu precisava para fazer o roçado
Se organizaram em massa e logo foram acampado.

No dia 30 de junho do ano 89
O povo se obrigaram com arma e bigode
E fazer ocupação em Diamante de morte.
Todo mundo tinha medo
De não poder voltar mais
Pois depois daquele dia
Não podemos mais ter paz.
Fomos perseguidos tanto por gente de Satanás.

Gente perversa e cruel
Que vive de fazer mal
Queria o nosso pescoço pra ganhar o capital
E tentar nossa desgraça em noite de carnaval.

Quando falo dessa gente
O povo pensa quem são
Foram os grande pistoleiro, pequenos do Maranhão [...]

A longa história contada em versos traz as memórias de uma luta marcada por dor, sofrimento e por grande vitória. O sentimento de orgulho, de prazer, de satisfação de homens e mulheres que travaram uma luta e que venceram coletivamente atrai a atenção de pessoas de várias partes do Maranhão, do Brasil e do mundo. A Vila Diamante tem uma história vitoriosa, que atrai a atenção das crianças que dali fazem parte e que querem ouvir, sorrir de alguns fatos engraçados e também levar adiante a luta e as ações em prol daquele lugar.

As músicas cantadas naquela noite foram às mesmas da noite do acampamento, dentre elas: “Só, só, sai, só sai Reforma Agrária, com a aliança camponesa e operária. Nossa primeira tarefa é ocupar, toda terra produtiva, nós queremos trabalhar”. Pedidos pela Reforma Agrária foram feitos, lembrando as principais palavras de ordens proferidas nas primeiras noites do Acampamento, dentre elas: “ocupar, resistir e produzir”. Esses três verbos revelam os princípios básicos da luta pela terra empreendida pelo MST, pois, se o primeiro passo é ocupar, é preciso continuar resistindo para que a produção tanto material, quanto no campo da cultura ocorra de fato.

A alimentação daquela noite lembrou o bolo de milho e o mingau de mesocarpo de coco babaçu consumido pelos assentados no início da ocupação. Além da alimentação, os

cantores do Assentamento estiveram presentes para alegrar a noite com suas composições. A união entre comunidade e escola, bem como o universo simbólico representado nas manifestações daquela noite, propiciou considerações semelhantes a de Gaeta (2008, p.06):

A Exposição remetia os sujeitos escolares e visitantes à experiência do olhar, ressaltando o belo e exibindo publicamente os trabalhos escolares, produzidos dentro de si. As Exposições, como espetáculos, apresentavam uma variedade de estímulos para os sentidos dos visitantes, que nelas encontravam uma multiplicidade de cores, matizes, e formas, tocando nos objetos e sentindo o aroma das madeiras e das tintas. Nesse universo simbólico, projetava-se o valor da Educação escolar.

Para além de uma análise que preconiza o caráter ideológico ou mesmo alienante de tais festas, compreendemos que tais comemorações trazem para o Assentamento uma idéia de “comum unidade”, resgatada pelas festividades, pela integração entre os professores, os funcionários e os assentados que delas participam. A reunião seja dentro ou fora da escola para celebrar, ouvir, assistir uma apresentação, dramatização, quadrilha ou música apresentada pelas/os estudantes é importante, valorizada e, sobretudo, desejada pelas/os assentadas/os, uma vez que demonstra o trabalho da escola e das/os professoras/es. De igual maneira, há fascínio nas ornamentações, nos enfeites e nas músicas, que no jogo das representações e do simbolismo criado possuem efeitos significativos sobre aqueles que participam destes rituais.

A participação das/os professoras/es não moradoras/es do Assentamento, entretanto, foi inexistente, pois, segundo a professora Calu “não compareceram nem os professores que deveriam dá aula nesse dia à noite”. A dificuldade de envolver essas/es professoras/es nas atividades mencionadas é um grande desafio para a escola da Vila Diamante, que conforme já dissemos, concentra as atividades em grupos pequenos de professoras/es. Além disto, outra dificuldade do Assentamento é promover debates e discussões com todas/os as/os assentadas/os na semana do aniversário da Vila Diamante¹⁰⁸.

Com base em todas estas análises empreendidas acima, focamos a seguir o eixo quatro desta pesquisa, que propõe refletir sobre o papel político da escola, as expectativas das/os professoras/es, das/os estudantes e da comunidade. Atentamos, ainda, para as histórias de lutas e de resistências que caracterizam a escola da Vila Diamante. Além disto, enfocamos

¹⁰⁸Segundo relatos das/os professoras/es e dos moradores o Aniversário da Vila Diamante acabou adquirindo um caráter “comercial”, o que dificultado o resgate do verdadeiro sentido dessa manifestação cultural, que na concepção destes sujeitos, deveria, sobretudo, servir para se fazer uma avaliação coletiva das conquistas e das dificuldades desse lugar. A partir da realização do projeto elaborado pela escola, desenvolveu-se uma discussão focalizada com os estudantes e alguns “moradores convidados”, sobre a história da ocupação deste Assentamento, sem, portanto, discutir os problemas atuais da Vila .

os discursos oficiais da Secretaria de Educação de Igarapé do Meio sobre essa instituição de ensino.

5.2 A escola: o papel político

Após visualizarmos o trabalho das/os professoras/os da Vila Diamante, empreendemos uma análise na tentativa de compreendermos o papel político da escola neste espaço, levando em consideração a prática pedagógica das/os professoras/es, e também, as lutas e resistências da comunidade na garantia do direito por educação. A escola no Assentamento, assim como, no restante do país, é vista como uma instituição de grande poder, e na concepção dos teóricos crítico-reprodutivistas ela possui a função de reproduzir a estrutura de classes de uma sociedade estratificada (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A escola do Assentamento, neste sentido, é formada por um grupo de professoras/es e de estudantes que possuem esperanças, expectativas nessa escola, que fazem constantemente, avaliações sobre sua situação atual e como poderia ser, tendo em vista sua estrutura física e social. Fala-se da escola em vários lugares, em vários momentos, pois, todas/os no Assentamento parecem saber a receita para a mudança da escola e para o trabalho das/os professoras/es. Levaremos em consideração, neste espaço, as atividades e mobilizações desenvolvidas pela escola, no sentido, de compreendermos sua atual situação.

As/Os professoras/es são atoras/es imprescindíveis para que a escola se configure como local de produção do conhecimento, responsável pela formação de sujeitos. No campo, a escola resiste para funcionar mesmo diante das dificuldades encontradas neste espaço, pois, o que se espera desta escola é, algumas vezes, muito mais amplo do que se pode obter de fato. Diante disto, apresentaremos em seguida as opiniões de pais e estudantes sobre a escola na Vila Diamante.

5.2.1 O que se espera da escola do Assentamento?

Durante o período que ficamos no campo de pesquisa, tivemos a oportunidade de conversar com várias pessoas moradoras do Assentamento, desde os sujeitos participantes da

pesquisa, funcionárias/os da escola até as/os estudantes, com os quais tivemos vários momentos de encontros, em espaços e tempos diferentes. Alguns desses encontros aconteceram na sala de aula, quando encontramos algumas/ns estudantes durante os horários de aula vagos. A carência de professoras/es por longos dias propiciou a oportunidade de estarmos mais próximos do contexto da sala de aula, na perspectiva de trabalharmos, a pedido das diretoras, alguma atividade com as/os educandas/os.

Em um dos encontros que tivemos com as/os estudantes da quinta e da sexta série, solicitamos a eles que ficassem juntos na mesma sala para que pudéssemos falar sobre a escola do Assentamento. Pedimos às/aos educandas/os, deste modo, que falassem por meio das cartas, suas opiniões acerca da escola. Nossa escolha pelas cartas deve-se, principalmente, porque a carta como veículo de expressar as intenções, sentimentos, emoções, informar, comunicar, entrar em contato com alguém, entre as diversas funções que pode desempenhar, faz-se presença significativa tanto em situações mais simples, particulares, entre pessoas comuns, quanto na condição de estilo de pensadores, personagens que se tornaram referências históricas (MARTINS; CABRAL, 2009).

Chamadas de ridículas pelo poeta Fernando Pessoa, as cartas de amor, por exemplo, são retratadas em muitos romances como momento de esvaziar a alma, expressando profundos sentimentos e sensações. Se olharmos pelas lentes da Nova História Cultural¹⁰⁹, as cartas podem até mesmo ser utilizadas como uma importante fonte de pesquisa, revelando que mesmo parecendo triviais, são constituídas de um caráter essencialmente informativo. Tornam-se, nesta perspectiva, escrituras, documentos que registram o percebido e idealizado, repleto de significâncias produzidas na vivência dos autores no interior de um ambiente cultural.

As cartas, portanto, adjetivadas como pedagógicas, diante da finalidade para a qual se aplicam, ou seja, de escriturar as experiências individuais de aprendizagens extraídas das interações no processo de ensino, convertem-se em narrativas reflexivas dos conhecimentos e saberes adquiridos pelos estudantes da Vila Diamante. Diante disto, as cartas evidenciaram as seguintes mensagens:

Oi querido Presidente Lula,

¹⁰⁹A Nova História Cultural refere-se a uma tendência teórica que se originou na França e contribuiu, sobretudo, para a realização de pesquisas focando temas até então considerados socialmente periféricos. Esta influência deve-se, sobretudo, a Escola de Annales, desenvolvida a partir da fundação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, que alargou os objetos, as fontes e as abordagens utilizadas tradicionalmente na pesquisa historiográfica, influenciando aos poucos historiadores e demais pesquisadores. (GALVÃO, 2005).

Eu escrevi esta pequena carta para dizer que eu tenho muito orgulho de você porque você é maravilhoso. Se você pudesse fazer alguma escola melhor do que essa que estudo seria muito legal e não deixasse faltar professor como seria bom para nós todos. (Estudante Keila).

Querida Marilda,

Gosto mais ou menos da escola, gosto porque tenho alguns professores, e não gosto porque tá faltando alguns professores. Tô precisando aprender, mas, só com cinco professores não aprendo as coisas necessárias para aprender. Meu objetivo é ser doutora e por isso tem que me dedicar nos meus estudos. A situação da nossa escola está muito feia, faltando papel, xamex, faltando tintas para fazer desenho, lápis de cor e pincel. (Estudante Beatriz).

Oi prefeito,

Eu gostaria que você ajeitasse nossa escola do jeito que você prometeu para todos e para mandar merendas boas. Você só quer receber dinheiro, está faltando os professores que não é você que está na pior. Precisamos de tudo na escola, eu não gosto quando os professores faltam há mais de quatro dias. Eu me sinto muito mal quando os professores faltam na escola. (Estudante Josefina)

Nas falas das/os estudantes fica evidente a insatisfação com a estrutura física da escola, a qualidade da merenda e a falta de professoras/es. Nas cartas descritas acima, as/os estudantes fazem menções às autoridades governamentais como estratégia para resolver os problemas apresentados. A tristeza e o mal-estar causados pela falta de estrutura das escolas e pela falta de professoras/es, então apresentados pelas/os estudantes, demonstram como esta instituição ocupa um lugar importante na vida desse grupo. Sobre a função social da escola e a formação desejada pelas/os estudantes, destacamos o desejo expresso na fala de Beatriz que diz desejar ser doutora e espera conseguir atingir esse objetivo via escola.

Outras/os estudantes, principalmente, os meninos desejam ser vaqueiros, por acreditarem que não precisam estudar muito para atingir estes planos. Neste sentido, para algumas/ns educandos a escola pode contribuir para elas/es conseguirem uma profissão; para outras/os, ela representa uma exigência social, em alguns casos, de suas famílias, pois segundo o estudante Mário “eu venho pra escola porque minha mãe me obriga, eu queria era viajar pra trabalhar e ganhar dinheiro”. A vontade de viajar e sair do Assentamento revela-se como possibilidades às/aos estudantes, pois muitos delas/es saem de seus locais de origem em busca de um emprego, sendo muitas vezes, iludidas/os e enganadas/os com a esperança de melhorar de vida trabalhando em fazendas e indústrias de outros estados brasileiros.

Na concepção da maioria dos pais e mães, a escola deveria contribuir para formar profissionais que não fossem trabalhadoras/es rurais, o que implica diretamente na prática pedagógica das/os professoras/es, que algumas vezes recebem críticas por desejarem trabalhar com sementes, atividades de campo pelo assentamento, conforme demonstram as falas abaixo:

Inclusive têm mães, tem uma mãe, que ela tá com uns quatro ou cinco anos, que ela mora aqui no Assentamento, e quando ela botou o filho dela na escola. Foi feito um trabalho com a bandeira, né? No caderno, tal, sementes, e aí ela colocou que se fosse pro filho dela, ir pra escola pra aprender a desenhar bandeira do Movimento Sem Terra ela teria botado ele numa outra escola, porque ele não nasceu pra ser sem Terra e pra trabalhar na roça. (Diretora Maristela)

Uma das críticas, a crítica maior é quando agente vai fazer um trabalho prático, porque, assim, pra muito pai, a escola é lugar pra ler e escrever. A escola não é lugar de fazer um jardim, de plantar uma árvore, então já chegou pai a dizer, assim, não. Meu filho não vai no mato pegar pau, não, pra cercar planta, não. Mas, também nunca chegou pra dizer assim, não, tu não vai participar porque isso é coisa do Movimento. Assim, as críticas é mais no trabalho prático, mesmo. (Professora Olga)

A vontade de ver seus filhos formados em uma atividade considerada socialmente prestigiada parece uma das vontades dos pais dos estudantes da Vila Diamante, os quais cobram da escola atividades que contribuam para o cumprimento deste propósito. Diante disto, na opinião de Calu, a escola da Vila Diamante tem como um de seus principais objetivos:

Além de cumprir a função social que é ensinar a ler e escrever. É formar essas crianças pra vida, assim, é formar doutor, é formar trabalhador, é formador enfermeiro, é formar eles pra vida. Além desse processo que agente vive que conscientização, participação, de tá, de orientar, de ensinar a ler e escrever. Agente quer transformar um cidadão, que no futuro, ele possa no futuro, viver, assim, independente. Não precisar de ... até de nossa ajuda. Porque como professor tu vai passando, né, as crianças vão indo, e tu vai ficando, vão vindo outras crianças. Então, chegando em Igarapé do Meio e em qualquer outro lugar, ele saiba se posicionar. Que seja suficiente para se posicionar, principalmente na área do estudo. Mas, que ele saiba realmente aquilo que ele estudou, que aprendeu.

Na fala da professora Calu evidenciamos uma das preocupações da escola em relação às/aos estudantes, pois a necessidade que elas/es possuem de mudar de escola, faz com que o Assentamento esteja sempre atento ao desempenho dessas/es educandas/os em seus novos locais de ensino, ou seja, as escolas de Igarapé do Meio. E mesmo certos de que elas/es conseguem ter uma boa desenvoltura, ainda assim, as/os professoras/es orgulham-se em perguntar e ouvir os elogios por parte das/os professoras/es da Sede do Município.

O papel da escola, portanto, anda de mãos dadas com o papel da (o) professora (or), na concepção dos sujeitos entrevistados neste trabalho. O que se espera da escola, nesta perspectiva, é que ela retome a efervescência das mobilizações e das reivindicações dentro do Assentamento, conforme demonstram as falas abaixo:

Olha, a escola ela sempre começa com uma necessidade, a luta ela se dá através de uma necessidade, começa desde a ocupação da terra, aí surge a necessidade, e agente organiza o povo, e nós aqui pro incrível que pareça, nós escola, nós tem esse poder, de mexer com o povo de convidar o povo, e o povo participar. (Professora Olga)

A escola hoje, hoje faz um convite, ou então, vai verbalmente de casa em casa, como tem esse hábito aqui. Oh, a escola ta convidando você pra participar de uma reunião, hoje, 7 da noite. Então,

a escola lotava, não ficava uma pessoa em casa, então a escola estava ali, né, foi a escola que convidou. Aí, pronto, era puxado pela escola, e ainda hoje, ainda tem, pouquinho, mas tem ainda, a comunidade ainda tem esse respeito, pela escola, porque a própria comunidade, ela ficou desacreditada a respeito da escola, em alguns termos, que eu não vou nem citar aqui, agora. Aí perdeu, mas mesmo, assim, ainda reunimos as pessoas ainda, da comunidade, não todas, mas ainda reúne, ainda, maioria. (Professora Ester)

Eu ainda acho que a escola, é o único jeito, que agente tem de retomar as coisas. Mas, a escola tá crescendo, muita gente de fora tá chegando. Nós somos um grupo, né, inicial, muito reduzido, em relação a todos os outros professores. E a gente acaba ficando reduzido em tudo. À noite, de todos os professores, poucos vivenciaram todo esse processo, que passou por altos e baixos nessa escola, que já passou por grande tristeza, que depois da crítica, da auto-crítica, que a gente fazia a cada ano, no meio do ano, agente fazia. A gente sentava e dizia, olha, você foi excelente nisso, isso, isso e isso. Mas, você precisa melhorar, aqui, ali e ali, com todos os funcionários. (Professora Felipa)

“Eram os professores.” Questão, dia das mães, que nós fizemos aquela pequena brincadeira ali, quem fazia era a escola, chamava as mães. Dia dos pais, a escola. Trinta de Junho, que vai ser agora, aniversário da cidade, a escola tava no meio, organizando, ajudando a organizar, por que cada, ano é uma organização que faz, né. Agora esse ano vai ser a Associação, né, aí a escola tava junto, ta entendendo, as coisas importantes do Assentamento a escola tava junto. Mas, aí por causa disso, né, da divisão política, as pessoas fica com raiva um do outro, pô tu ta do lado tal, e isso, então fica com aquela reixa, aí vão se dividindo. (Funcionário Francisco).

Nas falas acima, a escola e as/os professoras/es aparecem como os sujeitos principais e responsáveis pelas atividades dentro do Assentamento. Em anos anteriores essa responsabilidade era cumprida por todas/os as/os professoras/es, com mais qualidade, entretanto, conforme demonstram os depoimentos, atualmente a escola precisa retomar essas lutas, essas atividades e suas formas iniciais de promover tais ações. O que antes era feito com processos avaliativos constantes, passou a ser feito esporadicamente e sem o envolvimento de todas/os as/os professoras/es. As falas demonstram ainda, que a presença da política partidária dentro da escola passou a ser um dos motivos para a sua desmobilização atual, pois, segundo revela o funcionário Francisco, o desentendimento entre as/os assentadas/os e funcionárias/os da escola foi uma das conseqüências dessa estratégia governamental de desestruturação.

A escola, neste contexto, torna-se o elemento chave de organização política dentro do Assentamento. A/O professor/a como agente responsável pelo trabalho na escola é visto como a/o “intelectual” que deverá organizar e mobilizar todos em prol do mesmo objetivo, a melhoria de vida para todas/os as/os Assentadas/os. Para a assentada Cristina, “a escola da Vila perdeu muito, pra ela melhorar só se a gente desmanchar e fizer de novo”. A insatisfação com o trabalho das/os professoras/es, principalmente pelo envolvimento de muitas/os delas/es com as campanhas políticas dos candidatos nas últimas eleições, provocou um clima de desconfiança e descrédito da comunidade em relação à escola. Uma vez que se espera da escola bons princípios, ética e bons comportamentos das/os professoras/es, entretanto, na percepção das/os assentadas/os na Vila Diamante o cenário apresentado foi outro completamente diferente.

O que se espera da escola do Assentamento? Primeiramente, que ela retome seu posto de organizadora das ações e das discussões críticas na Vila Diamante; e em segundo lugar, que ela volte a ser divulgadora e retome os exemplos de bons costumes e da boa moral, sem brigas e desuniões entre as/os funcionárias/os da escola causadas, sobretudo, pela política partidária. Em terceiro, que ela forme as/os estudantes para uma profissão socialmente e economicamente mais prestigiada. Em quarto lugar, que ela forme a consciência crítica das/os estudantes.

5.2.2 Os discursos oficiais: o que é dito e o que é feito pela escola?

Ao ouvirmos as/os professoras (es) sobre a relação da escola com o poder público municipal, ouvimos da grande maioria que essa relação é difícil, uma vez que a escola é tida como baderneira, polêmica e “envolvida com o MST”. Diante disto, há uma enorme discriminação e “abandono” por parte das/os funcionárias/os da Secretaria Municipal. Essa dificuldade de relacionamento entre a escola com a Secretaria de Educação é histórica, e muitas vezes levam as/os professoras/es a lutar por uma autonomia e autofuncionamento, pois, as atividades pedagógicas, as formações docentes realizadas pelo MST junto às/aos professoras/es assentadas/os, demonstram, portanto, este aspecto.

A pedagoga Josefa em sua entrevista demonstra a satisfação com a escola deste Assentamento por sua autonomia e suas discussões sobre educação. Entretanto, para as/os professoras/es do Assentamento, a Secretaria é omissa em seu trabalho, uma vez que não socializa as reuniões, a grade curricular da escola, nem mesmo acompanha os planejamentos feitos na escola. Há, portanto, uma interpretação equivocada do que seja essa autonomia requerida pelo MST em suas escolas, pois embora haja uma luta deste Movimento pela implantação dos princípios da escola do campo, o poder público deve promover as condições materiais de existência da educação escolar, deixando, de ser omissa com a gestão dos recursos públicos. As professoras Calu e Felipa falam sobre essa relação com a Secretaria de educação:

Aparentemente ela parece ser harmoniosa, mas nem tanto. Agente sofre muita discriminação. Quando as coisas chegam aqui, é quando nenhum outro lugar quis. Eles discriminam muito agente, muito mesmo. Mas, eu entendo que eles discriminam é porque eles têm é medo. A Vila Diamante com seu poder de organização, já teve em Igarapé do Meio, já fez manifestação. E isso gerou um receio até, por parte do poder público. E isso gerou a discriminação, porque quando agente reivindica, agente cobra. Agente não cobra só, agente cobra em grupo, com a comunidade, com a escola, de forma geral. Então, eles discriminam a gente por isso. Eu percebo tipo assim, um.. não sei se é medo ou é, eu não sei o que é realmente. Mas, não é boa não. Nesse momento, alguns

dizem que ela está harmoniosa, mas não sei porque, porque é o pior ano da escola, que agente tá vivendo. (Professora Calu)

Eles sempre nos tratam, assim, “são os melhores, portanto, fiquem aí”. Acompanhamento nós não temos, nós temos exigências a cumprir, tem alguns momentos que a gente bate o pé, e faz questão de não cumprir, porque eu acho um desrespeito, porque você só cobra, mas você não dá o apoio. E o desrespeito moral, mesmo, entendeu, eles não nos respeitam. A Secretaria não nos respeita. (Professora Felipa).

A “harmonia aparente” entre o poder público municipal e a escola do Assentamento demonstrada na entrevista que realizamos com a pedagoga Josefa é contestada pelos sujeitos desta pesquisa. Para a professora Calu a discriminação sofrida pela escola da Vila Diamante pode demonstrar medo por parte da Secretaria de Educação, que teme a organização e as ocupações que podem vir a ser realizada pelas/os professoras/es e pelas/os assentadas/os. Diante disto, nas conversas que tivemos com a pedagoga e o secretário de educação de Igarapé do Meio, nos surpreendemos com os discursos destes sujeitos, por vários motivos, um deles é devido à tranquilidade expressa em suas falas, bem como a aparente certeza do dever cumprido.

Comparando as respostas de professoras/es e da Secretaria de Educação percebemos uma grande diferença entre o que é dito e o que é feito por essa instituição de ensino. Há reclamações constantes, conforme percebemos nas cartas das/os estudantes, em relação à estrutura da escola, os livros didáticos escassos e merenda escolar de baixa qualidade. Sobre essa conflituosa relação, a professora Hannah afirma que:

É uma relação conflituosa, sim, porque passaram diretores e diretores. Já passaram diretores e diretores, isso é uma vantagem, é uma democracia. Entre aspas, mas é uma democracia. Quando eu digo, entre aspas, é porque assim. A Vila Diamante não tem só concursados, tem contratados, e os contratados não podiam votar. Então, ficavam só mesmo os concursados, e aí, o que que acontece, você acaba monopolizando o que você quer. Mas, ela fez criar essa imagem negativa, nem tudo hoje em dia a gente consegue na base da briga, né? Às vezes tem que abrir para o diálogo, e antigamente a discussão era mais a ferro e fogo. Ou é de nosso jeito ou não é. E a Secretaria de educação tem a sua parcela de culpa, no momento em que ela também deixa a mercê, ela, não procura abrir esse diálogo. Tipo assim, eu não quero nem conversa, eles preferem assim, dá trégua pra não ter conflito. E aí, é complicado. (Professora Hannah)

Para Hannah os conflitos poderiam ser diminuídos se a Vila Diamante soubesse lidar e conversar com a Secretaria de Educação, sem brigas, sobretudo. A professora chama ainda atenção para o processo de escolha dos diretores da escola do Assentamento, enquanto as outras escolas municipais a prefeitura decide quem serão os diretores, na Vila Diamante é o próprio Assentamento que decide quem quer que assuma este papel, que é reversado entre os professores concursados desde que sejam moradores do Assentamento. Este aspecto gerou uma enorme polêmica na escola, uma vez que é considerado por alguns professores como

uma forma de monopólio por parte dos professores militantes do MST. Por outro lado, estes professores afirmam que não querem perder o direito dessa escolha, para que a política partidária não interfira na escola e nas decisões do Assentamento.

Entre o que é dito e o que realmente é feito pela escola na Vila Diamante há uma enorme distância, pois, mascara-se a realidade como ela é, e negam-se as enormes carências dessa instituição de ensino. O grupo inicial de professores e que hoje moram na Vila Diamante lutam por uma autonomia na administração da escola, entretanto, a Secretaria de Educação aproveita-se disto para descentralizar e eximir-se de sua responsabilidade com a escola e seus estudantes, tratando, pois, os recursos à escola como “ajuda” e “favor” e não como um direito dos assentados e obrigação do poder público.

5.2.3 As lutas e as resistências na escola: em busca de uma unidade coletiva

Nas conversas com as/os professoras/es e funcionárias/os da escola entrevistadas/os, as lutas, atividades e mobilizações realizadas pelas/os professoras/es são sempre lembradas como sinal de reviver os dias de “glória” da escola. O papel político d/ao professor/a, deste modo, é sempre reforçado como uma necessidade de educar as/os estudantes não apenas para ler e escrever, mas também lembrá-los de seus direitos e deveres e, também, de valores sociais, tais como a solidariedade e o companheirismo. A professora Olga, neste caso, reforça estas afirmações:

O papel político do professor pra mim é educar as crianças para a vida, e essa vida, quando agente fala, não é só aprender ler e escrever. Mas educar as pessoas, pra que agente possa, ter direitos, saber que eles são sujeitos, que tem direitos e deveres, e que também retratar os valores que já tão sendo perdidos, no decorrer da humanidade, que é os valores socialistas e humanistas que sempre Che defendeu. Que é a solidariedade, o companheirismo, o respeito um pelo outro, então, isso me inquieta muito. Porque ele é muito amplo. Porque o papel do educador, ele se concretiza quando o papel do educador estiver junto com o papel da família, porque se não, os dois, quando tiverem juntos não vai se concretizar, por isso que eu acho que ele é muito amplo, porque se a escola não andar junto com a família...(Professora Olga)

A escola e as famílias assentadas, neste caso, recordam-se das atividades que realizadas em prol da melhoria desta instituição, como a ocupação da Prefeitura de Vitória do Mearim no início do Assentamento, com o propósito de reivindicar melhores condições para a escola. As/Os professoras/es recordam-se, também, do período em que todas as escolas de Igarapé do Meio estavam sem receber salários por um longo período de tempo, e as/os professoras/es da Vila Diamante naquela época organizaram e chamaram para a luta todos os

povoados e a Sede de Igarapé do Meio, como o propósito de decretar greve e ir para as ruas reivindicar melhores condições de trabalho.

As professoras Olga, Felipa, Calu e Ester participaram das atividades e recordam-se dos momentos de terror, causado entre a polícia federal, professoras/es do município e a comunidade que revoltada com o cenário de descaso, resolve tocar fogo na casa do então prefeito da época. Felipa que participou ativamente do movimento e que foi perseguida e procurada pela polícia na época, afirma que:

Durante muito tempo éramos nós da escola que articulávamos Igarapé do Meio para as reuniões. E articulávamos professores de Igarapé do Meio para as articulações. Nós que puxávamos os debates e diziam os nossos direitos. Houve algumas vezes que nós, depois do nosso expediente, nós pegávamos carona, e íamos de escolas em escolas, pra articular os professores. Então, isso e os professores, a gente podia dizer que já existe uma diferença aí. Quer dizer não era Igarapé do Meio que vinha nos articular porque nós éramos do interior, não. Éramos nós daqui que ia pra São Benedito, em escolas de Igarapé do Meio, mandávamos cartas pra professores de outros povoados, pra virem se articular. Nós que puxávamos assembléias, e dizíamos como tinha que ser as reuniões. Nós trabalhamos durante algum tempo, nessa formação mesmo, não era só dizer, não hoje nós não vamos estudar sobre isso. Oh, gente reunião se coordena assim, como faz a pauta. (Professora Felipa)

As experiências das/os professoras/es militantes do MST são utilizadas nas articulações pela luta por direitos em Igarapé do Meio, que vai desde a participação em sindicatos até as organizações em torno de direitos das/os professoras/es. Embora, sejam presentes nas memórias dos professoras/es as constantes ações de luta por elas/es realizadas, entretanto, junto com essas lembranças estão as necessidades manifestadas pelas/os professoras/es de retomarem essas ações para que a escola consiga ter de volta seu caráter reivindicativo. É o que demonstram as professoras Felipa e Calu:

E hoje, a escola é um dilema, a gente tem uma dificuldade muito grande que se a gente não souber conduzir, a gente vai perder esse referencial que a escola sempre teve, que é de articular o povo, que é de organizador. Por que a gente chega em um momento que muitas pessoas pensam muito em si e a escola no geral, tem que dizer oh, é isso que nós temos que fazer. A gente tem muitas dificuldades de fazer algumas coisas, primeiro porque a gente se sente muito desmotivado com a nossa ação (Professora Calu).

E, pra que a Vila Diamante, ela volte, aliás, a escola da Vila Diamante, conquiste de novo a comunidade, ela precisa fazer algo, o que que é esse algo! É começar a reivindicar as coisas da escola, fazer a comunidade participar da escola, ainda, trazer essa comunidade pra escola. E, assim, agente consegue de novo retomar o trabalho (Professora Felipa).

Para as/os professoras/es moradoras/es do Assentamento é urgente a vontade de retomar o caráter reivindicativo da escola, entretanto para isto sempre afirmam que é preciso que aja alguém que conduza o processo. Se a escola busca uma unidade política e reivindicativa é preciso que ela, retome juntamente com o seu grupo de funcionárias/os a sua

proposta inicial de resistência e de mobilização e não apenas espere um/a líder ou um/uma “revolucionário/a” que venha exclusivamente resgatar esses ideais. É evidente, nas falas dos sujeitos, portanto, a necessidade de que o próprio MST retome as discussões dentro do Assentamento, formando politicamente as/os assentadas/os e, conseqüentemente a escola, que ocupa um grande lugar neste espaço. E, sobretudo, nos corações das/os assentadas/os, os quais parecem tristes e com sentimentos de mal-estar ao analisarem e avaliarem a escola.

Essas/es professoras/es, deste modo, parecem esquecer que a escola não é só feita de esquecimentos, ela, ainda hoje, consegue ascender e reascender a chama da esperança, das possibilidades dentro do Assentamento. E, como nos lembra a professora Olga, “ainda bem que Igarapé do Meio ficou perto porque qualquer luta agente pode fazer andando, porque já basta reunir o povo que a luta se faz”. É preciso, portanto, romper com a Pedagogia do Silêncio, porque segundo nos lembra o poeta “se calarmos as pedras gritarão”.



A TRAVESSIA: VISLUMBRANDO NOVOS CAMINHOS

FIGURA 14: Homem “forquilhando” a canoa
FONTE: Arquivo particular de Ednalva Silva

A TRAVESSIA: VISLUMBRANDO NOVOS CAMINHOS

“O senhor vê. Conteí tudo. [...] Amável o senhor me ouviu, minha idéia confirmou (ou não). [...] Existe é homem humano. Travessia”.

Riobaldo

(Grande Sertão: veredas)

Eis que chegamos a um importante momento desta jornada investigativa e, assim como Riobaldo saldamos a todos aqueles que nos acompanharam até aqui. A pesquisa realizada foi um percurso trilhado entre os desafios da educação do campo, com o propósito principal de analisar as implicações da ação política do MST para a prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih, no Maranhão. Para isto, utilizamos as contribuições da pesquisa de caráter etnometodológico, subsidiado pelas entrevistas, questionários e observação participante.

Ao longo da realização deste estudo, construímos muitos questionamentos e algumas constatações, dentre eles, a complexidade presente no processo de construção de um projeto crítico e emancipador de educação do campo no Brasil. A luta em defesa da educação do campo, que respeite os camponeses, suas vidas, seus sonhos, seus projetos de vida, ainda é presente e fortemente requerida por esta população e pelos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do MST.

Esta pesquisa, deste modo, apresenta a especificidade desta luta no Assentamento maranhense Vila Diamante. Após um período de três meses, acompanhamos os desafios da escola deste lugar e a prática pedagógica dos professores que ali vivem e constroem seus trabalhos diários. Constatamos que a escola neste Assentamento é considerada como uma das instituições mais importantes deste lugar, capaz de mobilizar ações de luta, dentro e fora do Assentamento. A escola, neste sentido, carrega o símbolo das contradições do MST e da comunidade assentada, pois ao mesmo tempo em que questiona, ela reproduz as práticas sociais vigentes.

Há, portanto, a convicção de que a escola pode ser um instrumento de luta dentro do Assentamento, a partir da formação política dos estudantes e da comunidade, tendo em vista todas as suas contribuições no processo de organização do Assentamento, bem como na luta pela legalização da posse da terra. A crise de identidade que a escola vivencia hoje é

perpassada pela necessidade de reestruturação dos ideais de luta dos assentados e pelo resgate da coletividade e da unidade dentro do Assentamento. Conforme demonstram os atores sociais aqui entrevistados, há uma luta em torno da autonomia de organização e de pensamento por parte da escola, fato que é visto pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé do Meio como algo que exime sua responsabilidade pedagógica e financeira com este estabelecimento de ensino.

A luta contra a intervenção da política partidária dentro da escola do Assentamento é sempre presente, uma vez que a presença de funcionários “contratados”, neste espaço, é vista como ameaça. Por outro lado, a falta de emprego no campo, o jogo político partidário, a “retomada” do voto de cabresto forma um grupo de pessoas que fica suscetível à vontade política e que necessita de emprego, enfim, de uma renda para sobreviver. Mesmo que para isto, se aceite o emprego temporário, garantido pela “venda” do voto, fato que revela uma situação, ainda bastante presente no campo brasileiro.

As contribuições do MST são apontadas pelas (os) professoras (es) como muito importantes para a escola, para o trabalho e para a formação das (es) professoras (es), uma vez que por meio da reivindicação e da militância das populações camponesas e do MST, estabeleceu-se parcerias com universidades, secretarias de educação, garantindo a algumas professoras assentadas a realização de um curso superior. Observamos, entretanto, a necessidade deste Movimento retomar a discussão em torno da formação de professores, bem como da formação política da comunidade assentada, tendo em vista a retomada da luta coletiva pelas melhorias do Assentamento, tanto num âmbito educacional como num aspecto mais geral.

A (o) professora (or), neste contexto, é percebida (o) pela comunidade como uma liderança capaz de formar pessoas críticas, além de ser vista (o) como guardadora (or) dos bons costumes da comunidade. As (os) professoras (es) moradoras (es) do Assentamento são, deste modo, solicitadas (os) para direcionar quase todas as atividades realizadas dentro da Vila Diamante, desde a festa da igreja até a campanha de vacinação. Diante disto, é possível perceber o orgulho e o prazer demonstrados por estas (es) profissionais em serem camponesas (es) e professoras (es) deste lugar, aspectos proporcionados, também, pelo *status* que possuem dentro do Assentamento.

O trabalho docente realizado na escola da Vila Diamante envolve professoras (es) que são militantes do MST e aquelas (es) que não militam neste Movimento Social. Observamos que o que diferencia estes dois grupos de professoras (es) é a trajetória de formação desenvolvido por cada uma (um) delas (es). As professoras militantes do MST

participaram de cursos, formações, seminários, marchas realizadas pelo Movimento, que tinham, também, como foco a discussão em torno da educação do campo. Elas apresentam, deste modo, um discurso bem fundamentado e articulado acerca da educação do campo, bem como sobre a realidade campesina e sobre os princípios de educação idealizados pelo MST.

Ao resgatarmos a história de vida das (os) professoras (es), pudemos perceber os seus esforços empreendidos na luta pela educação escolar, bem como pela educação superior. A escolha e a busca pelo magistério foram permeadas por dificuldades, distâncias e saudades, aspectos que foram superados com o apoio de suas famílias, sobretudo. Notamos que as (os) professoras (es) da Vila Diamante, que não são militantes do MST, mesmo tendo experiências com a educação do campo, possuem discursos que nem sempre apontam para uma compreensão mais ampla deste espaço.

Sobre as implicações do MST para a prática pedagógica das (os) professoras (es) da Vila Diamante, constatamos a partir das entrevistas e das conversas realizadas que há por parte daquelas (es) que são militantes do MST, uma preocupação mais acentuada em trabalhar os princípios, as músicas, as palavras de ordens, os eventos comemorativos com base nas propostas defendidas pelo MST. Nem todas as (os) professoras (es) não-militantes do MST conhecem o projeto de educação proposto pelo Movimento, nem mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento, fato que as distancia da realização de um trabalho voltado para os ideais de educação construídos pela comunidade assentada da Vila Diamante.

O mal-estar entre professoras (es) militantes e não-militantes do MST é bastante perceptível, uma vez que para as (os) primeiras (os), a maioria das (os) professoras (es) que não moram no Assentamento, não se envolve nas atividades da escola; não comparecem aos planejamentos mensais, além de não conhecerem a realidade do Assentamento. Para as (os) professoras (es) que não militam no MST, as (os) professoras (es) militantes do Movimento, as tratam com discriminação ao decidirem sobre as ações da escola, não permitem que os professores de “fora” sejam diretores, e por ameaçar “devolver” as (os) professoras (es) que não fizeram um bom trabalho no Assentamento.

A luta pela implantação de uma pedagogia, considerada utópica, na Vila Diamante já foi presente. Notamos, portanto, o saudosismo, as dúvidas em torno do que fazer, como retomar as antigas ações reivindicativas da escola, as mobilizações, a coletividade dentro a escola e do Assentamento. Esta pedagogia da dúvida tem gerado imobilismo entre o que já foi feito e o que se pode fazer, dentro das condições apresentadas pela escola, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Não há uniformidade entre os recursos didáticos utilizados pelas (os) professoras (es), tais como livros, entre outros. Nos planejamentos, portanto, notamos uma “solidão” pedagógica, pois, mesmo quando as (os) professoras (es) conseguem se reunir para planejar há um silenciamento, proporcionado pelo medo da exposição, do pedir ajuda. Entre as (os) professoras (es) que moram no Assentamento existe uma sintonia maior no trabalho, no planejamento das atividades, na organização das festividades da escola, mesmo que elas sejam organizadas a qualquer momento e em qualquer dia.

Constatamos, ainda, a pedagogia da festa é presente e muito solicitada pelas (os) professoras (es) da Vila Diamante e pela comunidade assentada. A atenção dada a estes momentos festivos, que fazem parte do calendário dos trabalhadores, adotado pelo MST, é visto pelas (os) professoras (es) como um diferencial de seus trabalhos em relação às (os) professoras (es) das outras escolas. Notamos, entretanto, a necessidade de uma articulação e integração entre essas atividades festivas e o trabalho em sala de aula desenvolvidas pelas (os) professoras (es).

Entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola da Vila Diamante existe um distanciamento muito forte, o que envolve desentendimentos e falta de comunicação entre professoras (es) e funcionárias (os) da Secretaria de Educação. Os assentados da Vila Diamante sinalizam a má qualidade da merenda escolar, falta de professores, infra-estrutura da escola comprometida, com poucos espaços, sem iluminação, além da falta de formação contínua para os professores. Ao conversarmos com representantes da Secretaria de Educação, entretanto, estes aspectos parecem não existir e para cada um destes apontamentos há sempre um plano e um projeto idealizado.

Sobre a prática pedagógica das professoras da Vila Diamante podemos afirmar que existem experiências focalizadas e que se diferenciam, ou seja, algumas (ns) professoras (es) militantes destacam-se por possuir maior envolvimento com o trabalho da escola e com os ideais do MST. Por outro lado existem professoras (es) não-militantes envolvidas (os), interessadas em conhecer a discussão sobre a educação do campo, e que demonstram preocupação e envolvimento com a realização do trabalho docente. A partir das “cenas” da sala de aula acompanhamos os trabalhos dessas (es) professoras (es), os desafios, o empenho, a dedicação e a complexidade que permeia a prática pedagógica da (o) professora (or).

A escola e as (os) professoras (es) da Vila Diamante, portanto, carregam o peso de trabalharem numa instituição de ensino considerada espaço de instrução, formação de cidadania e transformação social. Estas constatações são também construídas pela comunidade assentada, que questiona e participa deste processo dialético, que é a educação

para a transformação social. Estas constatações, deste modo, construídas a partir das observações e da tentativa de escuta atenciosa das vozes ecoadas dos atores sociais da Vila Diamante, nos levam a muitos questionamentos, uma vez que estamos no movimento da travessia.

A pedagogia dos aços que dá nome a este trabalho de pesquisa é retomada, neste espaço, no sentido de ratificar a força, a garra, a luta dos assentados da Vila Diamante em suas lutas pela terra, por dignidade humana e por educação. Esse processo histórico, doloroso, esperançoso de luta pela escola não pode ser esquecido, uma vez que dentre as conquistas do Assentamento a escola é tida como uma das mais importantes. É preciso, deste modo, que as (os) professoras (es) da Vila Diamante estejam unidas (os) para realizar uma prática pedagógica que tenha como princípio a educação do campo construída com a escola e com a comunidade.

A atuação do MST no processo de formação docente, deste modo, é vista pelos assentados como essência para que a escola e a comunidade lutem por dias melhores e pela tão clamada justiça social. É necessário que sejam construídas propostas de formações contínuas com todos as (os) professoras (es) e funcionárias (os) da escola da Vila Diamante, pois, percebemos a necessidade de envolvimento de todos as (os) funcionárias (os) da escola do Assentamento, e não apenas as (os) professoras (es) militantes ou os não-militantes nas atividades da escola. Para além desse segregacionismo é preciso que se rompa com o maniqueísmo entre o trabalho dos funcionários militantes e o dos não-militantes do MST.

Muitos aspectos foram mencionados ao realizarmos esta pesquisa e muitos outros precisariam de maior atenção, entretanto, atentamos para os limites de uma pesquisa deste porte, diante da complexidade e amplitude da realidade social, sempre contraditória, cheia de impurezas e sempre num movimento dialético. Percebemos, deste modo, a partir da realização desta pesquisa e da nossa aproximação com o MST a necessidade de uma luta contínua, mesmo que tudo pareça sem sentido, sem perspectiva, é preciso acreditarmos e termos esperança na possibilidade de mudança, agarrando-nos nos sonhos, nos desejos, na procura.

A história de luta e de vida dos assentados da Vila Diamante é inspiradora porque nos remete a uma história dolorosa e ao mesmo tempo vitoriosa de camponesas (es) que acreditaram que era possível vencer juntos, em fila, reunidos, marchando, derrubando as cercas, sorrindo, chorando, mas seguindo firme em direção ao alvo. Acreditamos que esta mesma comunidade ainda vive e ainda segue em frente, sem desistir desta luta.

Chega-se ao fim? Para novo começo, travessia. Cumpriu-se o prometido? Que este trabalho sirva, para possíveis reflexões sobre o MST, a Educação do campo, a escola e as (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. **Autonomia e mobilização política dos camponeses no Maranhão**. São Luís: CPT, 1981.

ANDRADE, T. Experiência concreta de mediação de conflitos agrários. In: BUAINAIN, A. M. (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007a.

ASTIGARRA, A. A. Etnometodologia da prática educativa. In: DAMASCENO, M. N; SALES, C. de M (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **Escola Capitalista na França**. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

BEAUD, S; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

BORBA, S. da C. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Maceió: Ed. UFAL, 2001.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola**. Campinas - SP: Papyrus, 1983.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois**. São Paulo: Cortez, 2000.

BUAINAIN, A. M. (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2008.

CALAZANS, M. J. Questões e contradições da educação no meio rural. In: **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e Novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1997.

CAMPOS, M. M. M. Infância Abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, J. J. (Org.). **O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

CARNEIRO, M. J. O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F.C.; SANTOS, R., COSTA, L.F.C. (Org.). **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro: Campus/Pronex, 1998.

COMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, J. F. (Org.). **Educação do campo e formação de professores**. Porto Alegre: EST, 2008.

COMPARATO, B. K. **A ação política do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995a.

_____. **A Escola de Chicago**. Campinas - SP: Papyrus, 1995b.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

CUNHA, L. A. C. R. da. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do Engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: perspectivas atuais. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas - SP: Papyrus, 2002. p. 97-130.

DI PIERRO, M. **Educação de Jovens e Adultos**: limites e possibilidades. São Paulo: [s.n.], 2005.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser Professor**: diferentes abordagens. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

FERNANDES, B. M. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2008.

_____. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Brasília: Ed. UnB, 1963.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GARCIA, C. M. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall. (1984: Cambridge, Polity Press).

GENTILI, P. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____. **Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. **Movimentos Sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES NETO, W. Prefácio. In: LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1974.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

GUIMARÃES, A. P. Quatro séculos de latifúndio – 1963. In: STÈDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária: o debate tradicional de 1500-1960.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GUSTIN, M. B. de S. Apresentação. In: LAUREANO, D. dos S. **O MST e a Constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

HAMBURGER, E. **O Brasil antenado: a sociedade da novela.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HAI DT, R. C. C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2000.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000. p. 79-110.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

LAURITO, I. B. **Brincando de Amor.** Brasília: Moderna, 1994.

LEÃO, A. C. **Sociedade rural: seus problemas e suas educações.** Rio de Janeiro: [s. n.],

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. B.; HENGEMÜLE, E. **Mística e missão do professor**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. da UFBA, 2000a.

_____. **A Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa - formação**. Brasília: Liber, 2006.

MARTINS, J. de S. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Ed. da USP, 2000.

_____. Regimar e Seus Amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J. de S. (Org.). **O Massacre dos Inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

_____. **O Poder do Atraso**: Ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, J. F. (Org.). **Educação do campo e formação de professores**. Porto Alegre: EST, 2008.

MAYER, R. C. **Letras canibais**: um escrito de crítica ao humanismo em educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

MEIRELES, M. M. **História do Maranhão**. Imperatriz: Ética, 2008.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1976.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília-DF: [s.n.], 2004.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação**. São Paulo: Paulus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras-PT: Celta, 1999. p. 107-128.

PRADO JÚNIOR, C. A questão e a revolução brasileira – 1960. In: STÊDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária**: o debate tradicional de 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasilienses, 1986.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUSSEAU. **A Origem da Desigualdade Entre os Homens**. São Paulo: Escala, [s.d].

RUA, M. das G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painelas”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Record, 2006b. p. 37-76.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo autêntico**. Belo Horizonte, 2003b.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2003.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SPINK, M. J. Desvendando as Teorias Implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S; GUARESHI, P. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

- SPOSITO, M. P. **A Ilusão Fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec Edusp, 1993.
- STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária**: o debate tradicional de 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005
- TAMARIT, J. **Educar o Soberano**: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- VALA, J. A análise do conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. **Metodologia das ciências sociais**. Porto-PT: Afrontamento, 1999. p. 100-128.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. p. 148-151.
- VEIGA-NETO, A. Paradigma? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.
- VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Rio Grande de Sul: Ed. da Unijuí, 2000.
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas - SP: Papirus, 1990.
- WEBER, M. **Ensayos sobre metodología sociológica**. Argentina: Amorrortu, 1958.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEN, E. T. **Pedagogia da Terra**: a formação do professor sem terra. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Espírito Santo, 2006.
- ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

Periódicos

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

BETINI, G. A. A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. **EDUC@ção – Ver. Ped**, Espírito Santo do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016. Acessado em: 10/02/2009[online].

DUARTE, J. B. Estudo de Caso em Educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, p. 113-132, 2008.

FALKEMBACH, E. M. F. MST, “Escola de Vida em Movimento”. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 137-156, maio\ago. 2007.

FRANÇA, T. L. de. Olhares etnometodológicos na construção do conhecimento inclusivo em educação-corporeidade-lazer. In: **Anais...** do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (19). João Pessoa: EPENN, 2009.

GAETA, M. A. J. V. As festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades. Cultura Escolar Migrações e Cidadania - **Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação** 20 - 23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). p. 1-9.

JESUS, S. M. S. A. Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA, 14, 2008, Porto Alegre. In: **Anais...** Porto Alegre: EdPUC, 2008. p. 648-665.

_____. A educação do campo nas áreas de reforma agrária e suas contribuições para a definição de bases para uma política pública no estado de Sergipe. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18; 2007, Maceió. **Anais...**Maceió: Ed UFAL, 2007. p. 1-12.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acessado em: 15/09/2009.

JESUS, P. de; PATRIOTA, N. S. A. Telenovela Malhação e o cotidiano de prováveis extencionistas rurais em formação: um estudo de recepção junto a estudantes em São

Lourenço da Mata – Pernambuco. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.?, n.? p. 195-214, 2007.

LIMA, A. R. S. A prática educativa popular do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra na Amazônia paraense. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18º; 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: Ed. da UFAL, 2007. p. 1-10.

LINS, L. T. Potencialidades e limites na formação política das educadoras e educadores do MST. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18; 2007, Maceió. **Anais...**Maceió: EdUFAL, 2007. p. 1-13.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa crítica em educação. In: GALDIREI, A.; MARCO, G. de; ASSY, M. R. (Org.). **Pesquisa em Debate**. Bahia: Ed. da UNEB, 2007. v. 01.

MARTINS, M. da C.; CABRAL, C. L. de O. Contra o exílio do coração: uso das cartas no processo de formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19º; 2009, Paraíba. **Anais...**Paraíba: EdUFPB, 2007. p. 1-12.

MELIÀ, B. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MST. Educação no MST: balanço dos 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 09, 2004.

SANSON, C. **O caráter da criminalização dos Movimentos Sociais no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/12sanson.pdf>. Acessado em: 16/07/2009.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a Educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26,1996.

SCHUTZ, A. **Collected Papers I: the problem of Social Reality**. Nijhoff: The Hague, 1973.

SÉRGIO, F. e STÉDILE, J. P. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

SILVA, M. A. de M. **A luta pela terra: experiência e memória**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

SINNER, R. V. Da **Teologia da Libertação para uma teologia da cidadania como teologia pública**. Disponível em: http://www.wftl.org/pdf/tldlteopub_vonsinner.pdf, Acessado em 24 jul. 2009.

SOARES, M. J. N. A dimensão da mística em áreas de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18º; 2007, Maceió. **Anais...**Maceió: EdUFAL, 2007. p. 1-10.

SOUZA, M. A. de. A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 12, 2007.

SIFUENTES, L.; RONSINI, V. M. **Juventude e telenovela**: as mediações familiar e escolar na recepção televisiva. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0478-1.pdf>. Acessado em: 12/10/2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? 272. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

WEINBERG, M. Madraçais do MST. **Revista Veja**, edição 1870, 08/09/2004. Disponível em: http://veja.abril.com.br/080904/p_046.html. Acessado em: 01/11;2009.

Documentos

ALMEIDA, M. E. do N. **A escola Raimundo Cabral e a organização do povoado Vila Diamante**: construções e reconstruções do processo. Monografia (Curso de Pedagogia). Pará: UFPA, 2005.

BAGETTI, V. **Educação, Movimentos Sociais e Formação de professores**: o projeto CUIA no contexto da reforma agrária brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, 2000.

BELTRAME, S. A. B. **MST, professores e professoras**: sujeitos em movimento. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: Pedagogia Social e Educação do Trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo - São Paulo, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Saberes da terra**: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

_____. **LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm>. Acessado: 25 de janeiro de 2010.

_____. IDH. Disponível em:
http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/geografia/geografia_do_brasil/populacao/brasil_idh

_____. **Dados do censo demográfico.** Brasília, 2000.

CARVALHO, M. S. **Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais:** indicações para a universidade necessária. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho pedagógico do MST:** contradições e superação no campo da cultura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

_____. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI:** as contribuições da pedagogia da terra. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, 2007.

COUTINHO, A. F. **Realidade e Perspectiva da educação do campo do Maranhão.** Santa Inês/MA, 2004. (texto apresentado no Seminário de educação do Campo em Santa Inês/MA).

DEMARCO, D. J. **Uma análise do Projeto Escola do Campo:** Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2001.

FERREIRA, M. J. L. **Esperança e persistência:** o significado da docência em um Assentamento do MST. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FONSECA, H. R. **A educação nas mensagens presidenciais, no período 1890 – 1986.** Brasília: MEC/INEP, 1987. p. 47-58.

GHEDINI, C. M. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais:** um estudo da I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Santa Catarina, 2007.

GONÇALVES, M. C. **Juventudes do campo e práticas educativas:** o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

LINS, L. T. **A formação política de educadoras e educadores do MST.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

MORAIS, G. A. S. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: um estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

OLIVEIRA, E. F. **Colaboração educacional como princípio gerador de ações educativas críticas na formação de professores da educação básica do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFSM, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Assentamento Diamante Negro Jutaih, 2006.

RODRIGUES, R. M. C. **O projeto pedagógico do MST**: a intenção e o gesto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SALES, C.de M.V. **Criações coletivas da juventude no campo político**: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SANTOS, F. M. dos. **A formação contínua do educador Sem Terra em um assentamento**: alcances, limites e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação), UCSantos, 2006a.

SANTOS, D. C. M. **Desvelando a Prática Pedagógica de Professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI**: análise de dilemas emergentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006c.

SILVA, J. de R. S. (Coord.). **Educação Rural no Maranhão**: Experiências recentes, condições educacionais e expectativas de povos indígenas e quilombolas. São Luis: Fundação Sousândrade de apoio ao desenvolvimento da UFMA, 2003a.

TITTON, M. **A organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST**: realidade e perspectiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

VENDRAMINI, C. R. **Ocupar, resistir e produzir – MST**: uma proposta pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1992.

VIEIRA, A. J. C.. **Pedagogia da Morte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

VIEIRA, C. C. **No giro do Rosário**: dança e memória corporal na comunidade dos Arturos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Antropologia, Universidade de São Paulo, 2003.

Apêndice A – Roteiro de Questionário

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Nome: -----
Idade: -----
Gênero sexual: -----
Estado civil: -----
Naturalidade: -----
Filhos: -----
Mora no assentamento: () sim () não
Desde quando mora na Vila Diamante: -----
Onde morava antes de vir para o assentamento: -----
Por que veio morar neste assentamento? -----
Sua família dedica-se a alguma atividade rural?-----
Qual?-----
Formação inicial: -----
Instituição formadora: -----
Você faz ou fez pós-graduação? -----
Qual? ----- Instituição: -----
Quanto tempo de formado: -----
Tempo de serviço no magistério: -----
Você estudou em escola do campo? -----
Desde quando trabalha na escola da Vila Diamante? -----
Vínculo de trabalho: () contratado () concursado
Onde trabalhava antes de vir para o assentamento? -----
Você trabalha ou já trabalhou em escolas da zona urbana? -----
Em que outras escolas você trabalha atualmente? -----
Vínculo de trabalho nessas escolas: () contratado () concursado
Desde quando você trabalha em escolas do campo? -----
Participação no MST: () sim () não
Em caso afirmativo. Que tipo de participação: -----
Desde quando é militante do MST: -----
Já ocupou algum cargo no Movimento? () sim () não
Caso sim, dizer qual: -----
Participa ou já participou de atividades e viagens pelo Movimento: () sim () não
Descreva quais atividades? -----
Como ficou conhecendo o MST? -----
Por que resolveu participar deste Movimento? -----
Na sua família, além de você quem mais participa do MST? -----
Você já fez cursos pelo Movimento? -----
Quais cursos? -----
Você tem acesso às literaturas, livros, jornais e revistas produzidas pelo MST? -----
Cite quais e diga como se dá este acesso: -----

Apêndice B – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

✚ Qual a sua opinião sobre a vida no campo hoje, tanto no Brasil quanto no Maranhão?

✚ Como você percebe a atuação política e social do MST no Brasil?

✚ O que você tem a dizer sobre as contribuições do MST para o Maranhão?

✚ Fale um pouco sobre as escolas do campo que você estudou ou trabalhou. Existem diferenças entre estas escolas e as da cidade?

✚ Em sua opinião, qual a diferença entre as escolas da Vila Diamante e as escolas administradas e orientadas pela prefeitura de Igarapé do Meio?

✚ Qual é o objetivo da educação desenvolvida pelas escolas da Vila Diamante?

✚ Qual a importância do MST para a educação e formação dos professores no assentamento Vila Diamante?

✚ Como você se sente sendo militante do MST e professora da escola da Vila Diamante? O que isso muda em sua atividade docente?

✚ Qual a importância da educação para o MST?

✚ Como você percebe o papel político da educação proposta pelo Movimento? Em sua opinião, a escola da Vila Diamante consegue desenvolver este papel?

Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Prática política e trabalho docente no Assentamento Diamante Negro Jutaih.

Pesquisador responsável: Marilda da Conceição Martins

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 88086246

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral “investigar as implicações da ação política desenvolvida pelo MST para o trabalho dos (as) educadores (as) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão”. Para tanto, utilizaremos a pesquisa de tipo etnográfica, além da observação participante, realização de entrevistas semi-estruturada e aplicação de questionários que permitirá traçar o perfil dos sujeitos. A entrevista será gravada, as perguntas serão feitas uma de cada vez, sendo para isso necessário um tempo estimado de trinta a quarenta minutos, pois, cada entrevistado terá acesso a sua entrevista, com o propósito de uma concordância entre a fala e a escrita. Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

As contribuições desta pesquisa referem-se às reflexões sobre a realidade educacional da Vila Diamante, bem como permitirá aos participantes reflexões sobre sua formação e prática pedagógica. Esperamos, ainda, que este trabalho promova debates e ações em torno da atual situação da Educação do Campo no Brasil e, especificamente, no Maranhão, tanto por parte das Secretarias de Educação como também por parte dos Movimentos Sociais.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador terá acesso a suas informações para análise do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “MST, prática política e trabalho docente: ações e mobilizações educativas no Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão”. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Marilda da Conceição Martins sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina, _____ de _____ de 2009.

Nome do sujeito: _____

Assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____