

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**A formação contínua do educador Sem Terra em um
assentamento: alcances, limites e perspectivas**

FÁTIMA RIOS

Santos
2006

Universidade Católica de Santos

estrado de Educação

**A formação contínua do educador Sem Terra em um
assentamento: alcances, limites e perspectivas**

FÁTIMA RI DOS SANTOS

Relatório apresentado ao programa de mestrado em educação da Universidade Católica de Santos, para defesa de dissertação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Santos
2006

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR SEM TERRA EM UM
ASSENTAMENTO: ALCANCES, LIMITES E PERSPECTIVAS**

FÁTIMA MARIA DOS SANTOS

Banca examinadora

Prof. Dra. Sueli Mazzilli – UNISANTOS – orientadora
Prof. Dra. Eloísa de Mattos Hofling – UNICAMP - titular
Prof. Dra. Nereide Saviani – UNISANTOS – titular
Prof. Dra. Maria Amélia Santoro Franco– UNISANTOS –
suplente
Prof. Dr. Elias Boaventura – UNIMEP - suplente

Santos
2006

DEDICATÓRIA

Aos educadores e educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige no Assentamento João Batista II/ Castanhal/PA, pelo exemplo de compromisso e esperança num mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus

A CNBB

A UNISANTOS e, especialmente a Dom Jacyr Braido

A amiga Orlanda Rodrigues Alves

À minha orientadora

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em
Educação da UNISANTOS

Aos meus amigos

Aos meus familiares

Com a força e colaboração de todos foi possível concluir esta etapa importante
para a minha vida pessoal e profissional

“O Ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência”.

(Boff, Leonardo).

RESUMO

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST é um movimento reconhecido em âmbito nacional e internacional, cujas práticas têm tido, até o momento, diferentes ressonâncias na sociedade. Aproximar-se das questões, em nível da formação contínua dos educadores Sem Terra, é confrontar-se com os conflitos que perpassam a dinâmica e o fazer pedagógico desse segmento social. O MST possui um projeto educacional em nível nacional que tem como meta, entre outras, a erradicação do analfabetismo dos que fazem o Movimento, o direito à escola pública e a formação de educadores. Este trabalho configura-se num processo que buscou conhecer como se materializa a formação contínua dos educadores do MST em um assentamento, e quais os princípios pedagógicos fundamentam essa formação. O estudo foi

desenvolvido com os educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige, no assentamento João Batista II, em Castanha/PA. O trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico e valeu-se de observação, análise documental e entrevistas como instrumentos metodológicos, numa perspectiva de análise histórica, baseada em Paulo Freire (1921-1997). A pesquisa fundamenta-se nas abordagens pedagógicas do ponto de vista do MST e de autores que estudam o tema, tendo como prioridade o pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997). A decisão de tomar os estudos freireanos como referencial teórico deste trabalho deu-se pelo fato de ser um dos teóricos a quem o MST recorre com frequência, pela sua contribuição na construção pedagógica das escolas, assim como nos estudos de formação inicial e contínua dos educadores nos assentamentos. O estudo resgata a história do MST, abrangendo-a da gênese à consolidação e territorialização, no Brasil, por considerar que é nessa dinâmica de ocupação da terra que estão inseridas as lutas pela democratização do ensino e pela formação de educadores para atender a demanda educacional nos assentamentos. Na continuidade, se detém sobre os princípios pedagógicos que fundamentam a formação contínua do educador Sem Terra, do ponto de vista do MST, em diálogo com o referencial teórico - a pedagogia freireana - articulados às formulações de outros autores acerca da formação contínua. Em seguida, a partir dos educadores entrevistados, o estudo apresenta a experiência dos educadores, no referido assentamento, acerca da formação contínua, discutindo a intencionalidade do ato de formar que subentende uma formação de dimensão política e ideológica, a partir do assentamento, organicamente vinculada à política traçada pelo coletivo nacional de educação do MST. Por fim, dada a complexidade do estudo, haja vista o contexto de lutas sociais e políticas em que se insere, são identificados os limites, alcances e perspectivas da formação contínua para educadores sem-terra do assentamento João Batista II. Os questionamentos apresentados se configuram como inquietações, que podem desencadear novas pesquisas acerca da educação nos movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: MST: formação-identidade; educação-escola; formação de educadores; compromisso social.

ABSTRACT

The Brazil's Landless Workers Movement (MST) is a movement national and international recognized, whose activities have had until this moment, different kinds of results in the society at all. The approach to these questions related to the teachers continuous formation, who work with the MST, is the same of facing conflicts that pass by the dynamic and the pedagogical work of this social segment. MST develop a national social project, that has as an objective, among others, the eradication of illiteracy among their own people, the right to education and the teacher formation. This dissertation represents a process which was searched to know how the MST teachers

continuous formation is, how it happens in a nesting and which pedagogical principles base that formation. This study was developed with the Municipal School of Basic Education Roberto Remige, in the João Batista II nesting, in Castanhal, Pará – Brazil. This dissertation is characterized by a qualitative approach of the ethnography kind and made observations, documentary analysis and interviews as methodology instruments, historical analysis perspective based on Paulo Freire (1921-1997). The research is based on pedagogical approaches of MST view and of the author who had studied the theme, specially the teacher Paulo Freire (1921-1997) thought. That decision of takes Paulo Freire's study as a theoretician reference of this dissertation was made because of the fact that he is one of the theoreticals which MST has taken as reference, because of the contribution given to the construction of school pedagogy, as well as, in the initial teachers continuous formation in the nestings. The study shows up the MST history, covering it since it begins until the consolidation and territorialization, in Brazil, it considers that this dynamic of land occupation that are inserted in the fight for education democratization and for the teachers formation to accommodate the educational demand in the nestings. Then, it detains under the pedagogical principles that base the continuous formation of the MST teachers, from MST view, in a dialog with the theoretician reference – Freire's pedagogy – related with studies from other authors about the continuous formartion. Therefore, since the interviewed teachers, the study presents their experiences, in that nesting, about the continuous formation, talking about the intention of the formation act that can be implied the politics and ideological formation, from the nesting tied with the politics realized by the MST national collective education. Finally, this complexity study, that has included the context of social and politics fights, it identifies the limits, objectives and perspectives of the continuous formation of landless teachers of João Batista II nesting. The presented questions represent as fidgets that can stimulate new researches about the education in the social movements.

Keywords: MST- identity-formation; school-education; teachers-formation; social commitment.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABCD** - Sto. André; São Bernardo, São Caetano e Diadema.
- ALCA** - Acordo de Livre Comércio das Américas.
- ANCA** - Associação Nacional de Cooperação Agrícola.
- CEB** - Câmara de Educação Básica.
- CEBI** - Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos.
- CEBs** - Comunidades Eclesiais de Base.
- CDDH** - Comissão dos Direitos Humanos.

CJP - Comissão de Justiça e Paz.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil.

CPT - Comissão Pastoral da Terra.

CUT - Central Única dos Trabalhadores.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária.

ENEFA - Encontro Nacional de Educadores do Ensino Fundamental.

FUNDEP - Fundamentação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa.

GP. - Grupo de Trabalho.

ECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil.

IPAR - Instituto de Pastoral Regional.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

MASTER - Movimento de Agricultores Sem – Terra.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MISEREOR - Organização dos Bispos Católicos Alemães para a Cooperação e Desenvolvimento.

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

MTST - Movimento dos Trabalhadores pela Sobrevivência na Transamazônica

PRONERA Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.

PT - Partido dos Trabalhadores.

SEDUC - Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

UDR - União Democrática Ruralista.

UEPA - Universidade do Estado do Pará.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

ULTABS - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

UNAMA - Universidade da Amazônia.

UnB - Universidade de Brasília.

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1: 28
O MOVIMENTO SEM TERRA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

1 Da gênese do MST à sua consolidação no Brasil	30
2 Representação social do nome Sem Terra	40
3 MST e a ocupação da escola	48
3.1 A mobilização dos sujeitos sem-terra cria a escola	51
3.2 A organização do setor de educação do MST	53

CAPÍTULO 2: 59

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS QUE A FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR SEM TERRA

2.1 Princípios pedagógicos segundo o MST em diálogo com abordagem freireana	61
2.1.1 Educação para a transformação social	62
2.1.2 Educação organicamente vinculada ao movimento social – formação em movimento e para o movimento	69
2.1.3 Educação como um processo permanente de formação e transformação humana	75
2.1.4 Relação entre teoria e prática	78
2.1.5 Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores	82
2.2 Outras abordagens sobre a formação contínua de educadores	85

CAPÍTULO 3: 96

A MATERIALIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA EDUCADORES SEM TERRA NUM ASSENTAMENTO

3.1 Metodologia	96
3.1.1 Observação	97
3.1.2 Entrevistas	106
3.1.3 Análise Documental	109
3.2 A palavra dos educadores entrevistados	110
3.3 O processo da formação contínua dos educadores do assentamento João Batista II	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 140

REFERÊNCIAS 154

INTRODUÇÃO

Nas diversas fases da história das sociedades, a educação tem sido um elemento cultural inerente à identidade de um povo, de um grupo e/ou comunidade, relacionada ao ato de aprender, conviver, criar, fazer, organizar, reagir, decidir, dominar ou deixar-se dominar. Pela educação, formal e não formal, que se dá no cotidiano das pessoas, a humanidade vem se desenvolvendo e se inserindo no mundo, olhando o mundo, posicionando-se, construindo-o e reconstruindo-o. Através da educação, a humanidade vem se posicionando quanto à concepção de homem e de vida, comprometendo-se com a harmonia entre os indivíduos, traduzida em compromisso, solidariedade, coletividade ou o seu contrário, manipulação, individualismo, concentração da riqueza em detrimento de outros, gerando privações, pobreza, enfim, a desumanização do homem pelo próprio homem.

Paulo Freire, ao estabelecer a relação entre o homem e a realidade, acentua a ação humana que se concretiza e se modifica no contexto em que vive.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 2002, p.51)

A escola nasce como conseqüência dessa relação do homem com o mundo e dos homens entre si, da intencionalidade do ato de criar, de interpretar, de conhecer, do aprimoramento para atender a uma realidade, para remediá-la ou para dominá-la. Enquanto resultado dessas relações, a escola assume para si a tarefa de selecionar, sistematizar e ensinar um determinado

conjunto de conhecimento. Em todas as sociedades, sob as quais se estruturou, a escola tem sido um instrumento de desenvolvimento e/ou de manipulação, duas faces de uma mesma realidade, que se manifesta em diversas proporções segundo o contexto em que se encontram os sujeitos, assim como os seus interesses.

Concebo o processo em que se deu a criação da escola como um processo cultural, enquanto criação e sistematização do homem, pela maneira como entrou e permaneceu na vida deste homem, tornando-se ponto das mais diversas discussões, seja para conquistá-la ainda mais, seja para compreendê-la e transformá-la, o que implica mudanças sociais e políticas. Assim sendo, a instituição escolar não é neutra frente ao contexto social em que está inserida, pois por ela passa uma concepção de formação humana e de sociedade; seja da parte dos que fazem a escola, seja em relação aos que buscam uma formação através dela, há sempre uma intencionalidade.

Trajetória da Pesquisadora

Sou nordestina do Estado do Ceará, de origem pobre. Até o Magistério estudei em escolas públicas. Meus pais pouco freqüentaram a escola. Meu pai cursou até a segunda série primária e minha mãe até a terceira série primária. Mas sempre se esforçaram para que nós, os filhos, estudássemos. Estudei de uma forma meio itinerante. Meu pai mudou várias vezes de lugar (pequenos municípios na região nordeste do Ceará), em busca de trabalho. Minha mãe cuidou para que essas mudanças não prejudicassem os nossos estudos. Lembro de uma vez que tive que ficar um semestre com minha madrinha, para não ter que mudar de colégio, no final da oitava série ginásial. Meus pais, até essa época, não tinham noção de faculdade, universidade, nem eu mesma. Morávamos distantes das cidades mais desenvolvidas e não nos eram familiares esses outros níveis de estudo. Recordo um episódio que chamou a atenção de toda a cidade onde eu morava. Foi a festa que uma família ofereceu para o filho que passou no vestibular, de um curso em Medicina em Fortaleza-CE. Foi um acontecimento grandioso e as pessoas comentavam, admirando o fato de aquele rapaz estudar para ser um médico.

Concluindo a oitava série, mudei-me para outro município e lá fiz o curso de Técnico Agrícola, mas nunca saímos da sala de aula, para nenhuma

experiência prática. Precisava trabalhar para aumentar a renda da família e o curso do Magistério só era oferecido no período matutino numa escola particular. Depois de concluir o curso técnico, ingressei no Magistério e cursei o segundo grau. O Estado abriu turmas do curso à noite, o que possibilitou-me fazê-lo. Ao concluir o curso, fui trabalhar numa escola como professora. Assumi uma turma de terceira série pela manhã, numa escola em regime de convênio, e à tarde como professora de Religião para turmas de quinta a oitava séries, numa escola católica.

No ano de 1986, meus pais mudaram-se para Fortaleza/CE, onde moram até hoje. Com isso, abriram novas oportunidades para os estudos dos meus irmãos.

No final do ano seguinte, em 1987, fui morar em Belém do Pará, onde ingressei na rede pública estadual e trabalhei com turmas de primeira e segunda séries, numa escola em regime de convênio.

Em Belém, gradativamente as oportunidades foram surgindo e, paulatinamente, fui participando de outras atividades além daquelas oferecidas pela escola. Comecei a inserir-me em grupos da educação popular. Fazia cursos sobre educação popular, cursos de análise de conjuntura, conheci a periferia de Belém, vi de perto a vida das pessoas, moradias precárias, sem saneamento básico e outras dificuldades. Essa realidade despertou em mim uma vontade imensa de entender a sociedade em que vivia e o porquê das desigualdades e da miséria existentes. Percebia que minha consciência mudava. Estava me inserindo em grupos que se articulavam com o objetivo de contribuir com a conscientização do povo e eu estava ali, ouvindo, participando das reuniões com os moradores e comprometendo-me com esses grupos. Começava a clarear, para mim, qual deveria ser a minha contribuição como cidadã e de que lado deveria posicionar-me, por que e qual o lugar social que eu deveria ocupar no mundo.

Tendo vivido tanto tempo no Nordeste, enfrentei dificuldades com minha família (pais e irmãos), mas não havia adquirido ainda a consciência política dos fatos. Embora a vontade de melhorar nossas vidas estivesse presente durante esse período de dificuldades, achávamos que, para isso, precisaríamos de sorte, de oportunidade. Contudo, não pensava em uma

construção coletiva, por não ter a dimensão das tramas que deliberadamente se davam na conjuntura social e política.

Nesse período, em 1988, foi marcante a minha inserção no Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos - CEBI. Muitas lideranças populares, comunidades, militantes, faziam os cursos promovidos pelo CEBI. A relação com as outras igrejas nos abria a uma convivência possível, mesmo nas diferenças. Mas ali não estudávamos a doutrina das igrejas cristãs. O que nos unia era o compromisso social e a vontade de entender a relação com a manifestação de Deus nas diversas fases da história da humanidade. Seguíamos uma triangulação para o estudo do texto bíblico: 1) Partíamos do contexto – Leitura de mundo sociopolítico, econômico e cultural; 2) A partir da realidade, era feita a leitura do texto para entender o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que havia sido escrito; interpretar o texto, tendo em vista as diferenças culturais dos povos antigos. 3) Era o momento em que se fazia a leitura do texto com vistas a alcançar uma superação da leitura fundamentalista. Era forte a participação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB, de tradição alemã.

Depois, tive oportunidades de fazer o curso de Teologia popular, no período de 1988 a 1990, pelo Instituto de Pastoral Regional - IPAR - e em seguida fiz cursos de aperfeiçoamento em Bíblia, no CEBI, tornando-me professora de Bíblia no primeiro ano do curso de Teologia para seminaristas. Nessa época, não estava mais morando em Belém, mas vinha a Belém para ministrar a disciplina.

No CEBI, despertei para a vivência de uma espiritualidade que me ajuda a entender a dimensão da opressão introjetada, que torna o povo passivo e conformado diante das situações de injustiça, sem nem mesmo identificá-las como injustiça, assim como a opressão projetada, clara, identificável por meio dos assassinatos no campo e outras situações que são visíveis. Essa consciência me modificava a cada dia e impulsionava-me a assumir uma atitude política na minha vida, a de assumir toda e qualquer atividade com responsabilidade, comprometendo-me com o grupo que estivesse comigo. A consciência é dinâmica, tem que estar em movimento, porque as pessoas mudam, assim como as circunstâncias do contexto social em que se dão as relações. Há momentos em que temos que recuar, silenciar, escutar mais, e há

outros que exigem mais ação. O importante são os valores que acompanham esses momentos.

No início de 1990, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, hoje conhecida como Secretaria Executiva de Educação, fez parcerias com entidades, igrejas, comunidades, para o trabalho com a educação popular, o qual consistia, mais especificamente, na alfabetização de adultos. Várias associações de bairro, comunidades, igrejas, na época, assumiam com muita ênfase esse trabalho da educação popular, fundamentado em Paulo Freire. Àquela época falava-se em método Paulo Freire e que hoje considero uma interpretação reducionista.

A partir de então, minha experiência profissional e minha opção como cidadã tomou novos rumos pela inserção e atuação direta nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs - e organizações populares (associações de agricultores, mulheres, pescadores), como educadora popular. Havia uma relação muito próxima entre os trabalhos da educação popular e as CEBs, devido serem a maioria dos projetos resultados de reivindicação, organização e conscientização da população inserida nas comunidades. Com as CEBs, trabalhei diretamente com estudos bíblicos. Para os cursos vinham as lideranças das comunidades, o povo da associação, entre eles, jovens e catequistas. As experiências enriqueciam o grupo que era diversificado, tanto em idade quanto em relação às atividades.

A Diocese de Cametá/PA foi uma das entidades que assinou convênio com a SEDUC para a liberação de alguns educadores para este trabalho, entre os quais eu estava incluída.

No período de 1990 -1994, fui para o Oeste do Pará (Pacajá, na região Transamazônica), onde trabalhei no projeto escola familiar rural para agricultores da região. O curso tinha como objetivo a permanência dos filhos dos agricultores na terra. Era coordenado pela equipe da pastoral social da Diocese, em parceria com o Movimento de Trabalhadores pela Sobrevivência na Transamazônica – MTST. Devido à pouca escolaridade dos alunos, tínhamos que incluir no currículo do curso, organizado pela própria equipe, tempos de leitura e de interpretação de textos, como base de entendimento das demais disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Análise de Conjuntura e Técnicas de Trabalho na Terra. O curso tinha a duração de três

anos e seguia a metodologia da alternância: três meses de aula presencial e três meses no campo, onde residiam as famílias. No término de três anos, iniciava-se uma nova turma.

Colaboraram nesse projeto 01 técnica da SEDUC (Pedagoga, com habilitação em orientação escolar), professores da Universidade Federal do Pará – UFPA, que se alternavam conforme o módulo em estudo, membros do MTST, e eu, com formação em Magistério, Teologia Popular e Bíblia, além de ter realizado cursos de formação complementar. Na escola familiar rural, colaborei mais diretamente nas aulas de leitura e interpretação de textos e nas visitas feitas aos núcleos, durante os três meses em que as famílias ficavam no campo.

No período de 1995 -1999, trabalhei no projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA - para membros das Associações de Mulheres, Lavradores e Pescadores. Era um projeto integrado a outros projetos sociais, coordenado pela pastoral social da Diocese de Cametá-PA, que realizava um amplo trabalho de assessoria às associações de mulheres, lavradores e pescadores na região Norte do Pará. Este projeto, mais amplo, era financiado por uma entidade de cooperação internacional da Alemanha - MISEREOR - Organização dos Bispos Católicos Alemães para a Cooperação de Desenvolvimento. No caso da EJA, havia uma contribuição específica do Movimento de Educação de Base – MEB, órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB/ Nacional com sede em Brasília. Foi esse trabalho que me fez decidir pela Pedagogia. Iniciei a graduação em 1997, na UFPA, mas quando retornei a Belém, no ano de 2000, não consegui minha transferência para o campus de Belém, por problemas burocráticos e migrei para uma universidade particular – UNAMA – Universidade da Amazônia, onde concluí o curso.

O meu retorno a Belém foi para assumir a direção do Instituto de Pastoral Regional – IPAR – órgão da CNBB Norte/2, que compreende os Estado do Pará e Amapá. Trabalhei como diretora durante o período de 2000 a 2003, também resultado de um convênio entre a CNBB/Norte/2 e SEDUC.

No início de 2004, os convênios entre SEDUC e Igreja não foram mais renovados e retornei à escola pública. Foram treze anos de trabalho com a educação não escolarizada, e falar dos saberes adquiridos durante o trabalho

com a educação popular daria outro trabalho. Contudo, essa experiência transformou o meu modo de ver o mundo, as pessoas, a educação e a vida. Diria mesmo que me devolveu à minha origem com outros olhos, diria que plantou em mim um senso de justiça, de solidariedade, de compromisso, de rebeldia e de indignação. Mas, considero também que me tornou mais sensível e atenciosa aos outros. Talvez porque tive que escutar muitas histórias de vida e refletir sobre elas.

Retornando à escola pública, assumi a direção da Escola Estadual de E. Fundamental em Regime de Convênio, Associação Cristã do Bengui, situada no Bairro Bengui, em Belém-PA e tive que aprender muitas coisas, tanto em relação ao administrativo, (principalmente referente à burocracia com a SEDUC) mas também no campo pedagógico, em relação a professores, a alunos e ao projeto político pedagógico. Mas, ouvindo os professores, os alunos, a comunidade e estudando os assuntos, foi possível, em pouco tempo, sentir de novo o gosto pela escola e, mesmo com toda a complexidade que a envolve, foi possível desenvolver o trabalho. Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS (Santos/SP), solicitei à SEDUC uma licença de dois anos para as atividades na pós-graduação.

Foi durante o período em que estive como diretora do IPAR – 2000 a 2003, que entrei em contato com os Movimentos Sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Na época, as pastorais sociais da CNBB, Comissão dos Direitos Humanos – CDDH e Comissão Pastoral da Terra - CPT - junto ao MST, acompanhavam as reivindicações das vítimas do massacre de Eldorado dos Carajás (região sul do Pará) ocorrido em 17 de abril de 1996. O apoio do IPAR, juntamente com essas pastorais, materializou-se em fazer valer os direitos humanos - punição dos culpados (prisão e julgamento), reivindicação junto ao governo do Estado por assistência (tratamento médico e indenização) aos sem-terra, que ficaram sem condições de trabalhar no campo devido às conseqüências físicas do massacre.

Essa aproximação despertou em mim o interesse em observar como viviam as pessoas em um assentamento e acampamento. Tive oportunidade de conhecer o assentamento João Batista II, localizado na agrovila Bacuri, em Castanhal-PA. Conheci algumas famílias dos núcleos de trabalho. Conheci a

escola do assentamento - Escola Municipal de E. Fundamental Roberto Remige - bem como os professores e alunos. Esse contato despertou meu interesse em conhecer o projeto de educação que ali estava em curso, para atender às demandas escolares da população do assentamento e tornou-se tema de estudo que desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em Pedagogia, pela UNAMA - Belém-PA, intitulado: **A Concepção de Educação no MST** (2002). A pesquisa possibilitou-me conhecer o valor da educação no MST e o destaque que davam à escola nos assentamentos e à escola pública. Novas questões surgiram no que diz respeito às relações às vezes conflituosas entre MST e a Secretaria de Educação, questões presentes desde a criação da escola, como disponibilidade de verbas para a escola, contratação de professores, carga horária, projeto político pedagógico, currículo escolar, entre outras.

No período de julho de 2003 a fevereiro de 2005, realizei curso de especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica – programa Lato Sensu, pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. A monografia teve como tema - **Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para Trabalhadores Sem-Terra** e focava a construção do currículo para educação de jovens e adultos no MST, por se apresentar como uma das prioridades do projeto educativo do movimento. Um desdobramento da pesquisa que foi realizada na graduação.

Os caminhos da pesquisa

Construir uma dissertação de Mestrado não é um trabalho fácil. Para mim, as exigências maiores convergem para as questões da relação teoria e prática que implicam atitudes diante da vida, do mundo e das pessoas, e isto é compromisso.

Pesquisar sobre a educação no MST é muito instigante, apesar de não ser simples abordar a prática e a teoria que fundamentam as escolas do Movimento.

No programa de Mestrado, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, em Santos/SP, faço parte da linha de pesquisa - Formação do Educador: dimensão político-pedagógica. O ingresso no Mestrado representou uma oportunidade para a continuidade da pesquisa sobre a educação no MST.

- que inclui maior maturidade acadêmica para aplicar os instrumentos de investigação e de análises do objeto de pesquisa, dialogando com a base teórica. Maturidade também para, sem perder o sentimento de admiração, exercer o necessário estranhamento epistemológico.

Para André (2005), exercer esse estranhamento “é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor” (p. 48. grifo da autora).

A pesquisa realizada no programa de Mestrado sobre a formação contínua do MST focou o mesmo assentamento da pesquisa anterior, em continuidade ao TCC e à Monografia dele decorrente.

O contexto histórico da pesquisa a que me proponho, prioriza as relações produzidas no interior do assentamento - uma experiência concreta - que determina as práticas educativas e elege como uma das prioridades a formação dos educadores, sujeitos da pesquisa.

O MST é um movimento reconhecido em âmbito nacional e internacional, cujas práticas têm tido, até o momento, diferentes ressonâncias na sociedade. Aproximar-se das questões, em nível da formação contínua dos educadores Sem Terra, é confrontar-se com os conflitos que perpassam a dinâmica e o fazer pedagógico do Movimento, que possui um projeto educacional em nível nacional, cujas metas, entre outras, são a erradicação do analfabetismo dos que fazem o movimento, o direito à escola pública e a formação dos educadores. Esse projeto nacional se concretiza na organização da escola, em cada acampamento e assentamento.

O acampamento é o momento da entrada na terra – é a ocupação em si, e o ensino acontece mediante o trabalho voluntário dos que estão ali acampados. O assentamento ocorre quando conquistam a terra legalmente, tornam-se donos e passam a organizar ali suas vidas, construindo casas, escolas, preparando a terra para a lavoura e outras atividades próprias de trabalhadores camponeses. O ensino passa a ser responsabilidade também do município, haja vista tratar-se do ensino público.

No Estado do Pará, o Movimento está organizado em quatro regionais - aproximadamente quatro mil famílias assentadas. Os três maiores são Carajás, Araguaia e Eldorado, no sul do Pará. E a quarta é a regional Cabana, com

sede em Belém-PA, formada por quatro assentamentos: João Batista II (Castanhal-PA), Paulo Fonteles, Elizabete Teixeira e Mártires de Abril (Mosqueiro-PA). Dos quatro assentamentos que compõem a regional Cabana, o mais populoso é o João Batista II – local da pesquisa - fundado em 15 de novembro de 1998. Fica localizado na BR 316, Km 81, Colônia Bacuri - Castanhal-PA, onde funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige.

A escolha do assentamento João Batista II para a realização da pesquisa deu-se por conta dos seguintes fatores: por ser uma experiência já estruturada legalmente, que subentende o direito à terra, benefícios à comunidade, entre eles luz elétrica, construção das casas, posto médico, linha de ônibus, rádio comunitária, escola, professores do MST contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Dos cinco professores do assentamento, quatro foram aprovados no concurso público no município de Castanhal/PA, em 2004. Residem no assentamento 147 famílias – cerca de 600 pessoas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remige, freqüentam cento e setenta e nove alunos, distribuídos em três turnos. Pela manhã, educação infantil; à tarde, 1ª a 4ª séries; e à noite, Educação de Jovens e Adultos – EJA: 1ª etapa (1ª e 2ª séries); 2ª etapa (3ª e 4ª séries) e 3ª etapa (5ª e 6ª séries), do ensino fundamental.

Trabalham na escola onze professores, sendo cinco do próprio assentamento (dois com formação em Pedagogia e três com formação em Magistério), que assumem as turmas de Educação Infantil; 1ª. a 4ª. séries e a 1ª. e 2ª. etapas da EJA. Os outros seis professores foram escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED - de Castanhal/PA. Estes últimos não residem no assentamento. Assumem a turma da terceira etapa à noite, que corresponde à 5ª. e 6ª. séries do ensino fundamental. São professores com Licenciatura em Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês.

Esta realidade instigou-me à pesquisa que realizei no Mestrado em Educação, que teve como tema **A Formação Contínua do Educador Sem Terra em um Assentamento: alcances, limites e perspectivas**. Para desenvolvê-la, elaborei a seguinte questão: Como acontece a formação contínua do educador para o exercício da profissão docente, na escola de um assentamento, no movimento dos trabalhadores sem-terra do ponto de vista do

movimento? O questionamento tomou a sua forma investigativa com base no objetivo: **conhecer como se materializa a formação contínua dos educadores do movimento dos trabalhadores sem-terra, em um assentamento, e quais os princípios pedagógicos que fundamentam essa formação.**

O trabalho desenvolvido caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico e valeu-se de observação, análise documental e entrevistas como instrumentos metodológicos.

A base epistemológica da pesquisa é a perspectiva de análise histórica, baseada em Paulo Freire (1921-1997). A decisão de tomar os estudos de Paulo Freire como referencial teórico deste trabalho deu-se pelo fato de Paulo Freire ser um dos teóricos a quem o MST recorre com freqüência, pela contribuição do autor na construção pedagógica das escolas, assim como nos estudos de formação inicial e contínua dos educadores nos assentamentos.

A teoria e prática freireana refletem um projeto educacional, cujo significado encontra-se na formação do sujeito e na sua prática de intervenção no mundo, que implica tomada de consciência da sua identidade, postura crítica, organizacional, coletiva para a uma prática transformadora. O lugar social de onde Paulo Freire construiu suas teorias e prática pedagógica foi o das classes populares. Sua pedagogia contribuiu e contribui para a educação nos movimentos sociais e para a formação dos sujeitos Sem Terra. O MST, ao se identificar como formador de sujeitos ou de uma coletividade aproximou-se das teorias de Paulo Freire e se vê instigado a pensar neste sujeito, no singular, ligado a uma luta social concreta, cujas práticas refletem as mudanças sociais que o Movimento persegue, via processo de reforma agrária no Brasil.

As práticas educativas do Movimento encontraram nos conhecimentos, sistematizações e estudos de Paulo Freire “uma espécie de ‘óculos’, que os fazem enxergar o quanto os analfabetos podem aprender, não apenas as letras, mas, sobretudo a realidade, querendo e fazendo mudanças. (...) Com orgulho, nós todos militantes do MST, deveríamos nos considerar filhos, netos, alunos, afilhados, de nosso querido mestre Paulo Freire”. (Caldart & Kolling, 2001, p. 7)

O legado de Paulo Freire, segundo o MST, tem sido “uma fonte” inspiradora para a reflexão prática e o crescimento da identidade do

Movimento, para o fortalecimento das escolas nos assentamentos e para a formação de educadores. Nessa “fonte”, vêem-se num educador que se preocupava com o problema da Reforma Agrária, com a educação e com a formação de sujeitos transformadores da história, da cultura, pela inserção no mundo.

Considerando a proposta pedagógica do MST, priorizo alguns estudos realizados por membros do MST, como os de Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola* (2000) e *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST* (1997), bem como os realizados por outros autores que estudam o tema, como Bernardo Mançano Fernandes, *A Formação do MST no Brasil* (2000); Mitsue Morissawa, *A História da Luta pela Terra e o MST-* (2001); e outras fontes complementares, às quais recorro ao longo do referido trabalho. Para esses autores, a formação e a educação no MST caracteriza-se por um compromisso com a transformação social a partir do contexto em que vivem.

O trabalho do MST com a educação, inicialmente, centrou-se na alfabetização dos assentados, crianças, jovens e adultos, para que a participação dos assentados fluísse mais no processo de discussão e sistematização da luta pela ocupação e permanência na terra. Entre os que se apresentavam para ensinar, poucos podiam responsabilizar-se por esse trabalho, por não terem a formação adequada para o exercício da docência. Muitos não tinham o primeiro grau completo. Foi então que se iniciou um projeto mais sistematizado de atendimento à formação dos educadores. A educação, a escola e a formação de educadores passaram a representar uma demanda importante para as relações sociais e culturais do Movimento.

O Movimento completa, neste ano de 2006, vinte e dois anos e comemora o avanço em relação à escola e à formação dos educadores. No início, não havia escolas e não havia pessoas preparadas para ensinar. Hoje, em todos os assentamentos, existe uma escola pública, educadores formados e muita gente estudando. Esse dado nos motiva à compreensão da importância que a educação ocupa no Movimento. Segundo Morissawa (2001), o trabalho educacional acontece em 23 estados em que o MST está organizado.

Mesmo elegendo Paulo Freire como referencial teórico deste trabalho, utilizo outras abordagens, como suporte para análise do meu objeto de estudo,

naquilo que se refere à formação contínua de professores. Os estudos selecionados foram: Alda Junqueira Marin (org.) - **Educação Continuada** (2004); Aline Maria de M. Rodrigues Reali. & Maria. da G. Nicoletti Mizukami (orgs.) - **Formação de Professores** (2003); Selma. Garrido Pimenta (org.) - **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. (2000).

Espera-se que o resultado, obtido com esse estudo, resulte em um instrumento que, somado a outros, trará contribuições acerca da análise da educação nos movimentos sociais, tendo em vista que o MST representa um contingente expressivo da população brasileira que reivindica educação, moradia, terra e trabalho.

O Movimento possui um significativo acervo e uma história cultural e educativa a ser pesquisada e interpretada pelos programas de formação de educadores, de graduação e pós-graduação, pelas agências de pesquisa e dos formadores de política e currículo.

Podemos encontrar disponíveis, para consulta, no banco de teses da CAPES -www.capes.gov.br - resultados de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o MST, alguns mais relacionados com a educação e formação de professores, como: Adelar João Pizetta. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo** - 01/03/1999. (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo; Antonio Alberto Pereira. **Práticas Educativas na Luta pela Terra: uma análise freireana das experiências dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do assentamento Nova Vida/PB** – 01/03/2003. (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa; Gustavo Adolfo Sepúlveda. **O Movimento Sem-Terra e a Educação: Trajetória dos Educadores no Projeto Político-Pedagógico da Escola do Assentamento – Abelardo Luz/SC** - 01/10/2000. (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Lílian Lorenzato Rodriguez. **“O que a universidade pode fazer por nós?” Desenvolvendo ações colaborativas com os professores no processo de construção de uma escola pública no Assentamento Rural Conquista de Jaguarão – Aceguá/Rs** – 01/12/2002. (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas/RS; Marize Souza Carvalho. **Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária** – 01/04/2003. (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia; Célia

Vendramini. **Consciência de classe e experiências sócio-educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra** – 01/06/1997. (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos/SP; Antonio Julio de Menezes Neto. **Além da Terra: A Dimensão Sociopolítica do Projeto Educativo do MST** – 01/10/2001. (Doutorado) – Universidade de São Paulo; Ilma Ferreira Machado. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral** – 01/05/2003. (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

O desenvolvimento da temática, a formação contínua de educadores de um assentamento no MST, neste trabalho, está organizado através dos capítulos, assim constituídos:

No Capítulo 1, intitulado “O movimento sem-terra no Brasil e a educação”, estão reunidas contribuições sobre a contextualização do MST - da sua gênese à consolidação no Brasil - extraindo desse processo de construção e organização o movimento pedagógico que contempla a formação da identidade de um Sem Terra, o desenvolvimento da escola e da organização do trabalho com a educação no Movimento. O capítulo mostra que, desde a sua organização inicial, o MST mantém como prioridade a luta por reforma agrária no Brasil. É que é dentro dessa dinâmica de ocupação que estão inseridas as lutas pela democratização do ensino e pela formação de educadores para atender a demanda educacional nos assentamentos.

O Capítulo 2, “Princípios pedagógicos que fundamentam a formação contínua do educador Sem Terra”, focaliza como ponto de partida os princípios pedagógicos sob o ponto de vista do MST, organizados pelo Coletivo Nacional de Educação do Movimento, construídos ao longo dos cursos de formação dos educadores sem-terra, cuja intenção maior recai sobre a ação desses educadores em prol da escola nos acampamentos e assentamentos. A construção do capítulo priorizou o diálogo entre os aspectos da formação focados pelo MST e o referencial teórico - a pedagogia freireana - articulados às formulações de outros autores acerca da formação contínua. Os temas que mais caracterizam a preocupação do MST, ao construir os princípios pedagógicos, foram: educação para a transformação social; escola, enquanto espaço de conhecimento e formação dos sujeitos; formação contínua; a dimensão social e política do ato de ensinar; a relação teoria e prática; ensino e

pesquisa. O MST justifica essas prioridades como as que mais contribuem para a construção de educação do Movimento e uma prática educacional articulada à sua militância.

O Capítulo 3 - “A materialidade de um programa de formação para educadores Sem Terra”. Este capítulo constitui-se de três tópicos: no primeiro, a descrição da metodologia utilizada na realização da pesquisa; no segundo, a palavra dos educadores entrevistados; e no terceiro, o processo da formação contínua dos educadores do assentamento João Batista II. A construção desse último tópico prioriza o ponto de vista dos educadores entrevistados, extraindo da pesquisa os elementos que apontam para a efetivação da formação contínua, em diálogo com a teoria. Apresenta a metodologia construída pelo coletivo de educação estadual: tempo/escola e tempo/comunidade como meio de oferecer aos professores a formação contínua vinculada ao cotidiano do assentamento e à escola.

Ao indagar sobre a formação contínua, é pertinente a relação que o educador faz, entre o contexto local - assentamento – e o Movimento como um caminho para explicar a intencionalidade do ato de formar, que subentende uma formação de dimensão política e ideológica, com o propósito de atender à demanda que se apresenta no assentamento, organicamente vinculada à política traçada pelo coletivo nacional de educação. É essa organicidade que realiza o elo entre o local e o global.

Nas considerações finais, minha reflexão se volta para três aspectos: alcances, limites e perspectivas da formação contínua do educador Sem Terra, retomando, desde o primeiro capítulo, os parâmetros sob os quais o MST constrói a sua proposta de educação, escola e formação, bem como os dados coletados na pesquisa e as contribuições da literatura à formação docente aos educadores num contexto de reforma agrária.

CAPÍTULO 1

O MOVIMENTO SEM TERRA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

O MST nasceu da ocupação da terra e a reproduz nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do Movimento, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a.

(Fernandes B. Mançano)

A intenção neste capítulo é trazer a contextualização, ainda que breve, sobre a origem do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) pois, considerando a sua extensão e complexidade, identifiquei o estudo sobre a origem do MST como objeto de novas pesquisas. Essa aproximação da história faz-se necessária pela relação com o referido trabalho - A Formação Contínua de Educadores - dentro da dinâmica que lhe é própria - sujeitos Sem Terra¹ em um assentamento.

Para a construção deste capítulo, utilizei estudos de autores integrantes do MST e de outros autores que pesquisam sobre o assunto. Ao longo do texto, o diálogo entre esses autores tece as possibilidades de uma compreensão histórica das questões focadas neste capítulo.

¹ Na composição deste trabalho, utilizei a expressão *Sem Terra* (maiúscula e sem hífen), como condição de nome próprio do sujeito do MST, identidade construída coletivamente e constituída na luta pela terra. Nas demais circunstâncias ao longo do texto, utilizei a expressão *sem-terra* (minúsculas e com hífen), para indicar trabalhadores do campo que não possuem sua terra própria para o trabalho. Adotei o uso dessas duas formas com base nos esclarecimentos de Roseli Salete Caldart em seu livro **Pedagogia do Movimento Sem Terra** (2000). “O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os sem-terra. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma”. (CALDART, 2000, p.17). Então, quando me referir, no texto, ao educador *Sem Terra* ou ao sujeito *Sem Terra*, estou me reportando à identidade dos que constituem o MST.

O capítulo está organizado em três tópicos: o primeiro pontua algumas fases históricas dos movimentos populares de caráter camponês no Brasil até a criação do MST, que desponta no cenário nacional nos anos 90 com algumas peculiaridades em relação aos demais, elegendo, num país do latifúndio, a luta por reforma agrária, e agindo em nível local e articulado, o que, gradativamente, o fez expandir-se nos vários Estados do Brasil. O segundo momento discute a representação cultural do nome sem-terra, que subentende o processo de formação de novos sujeitos sociais e coletivos que construíram uma prática política com base em dois aspectos: a organização interna - nos acampamentos e assentamentos - e a organização externa - a organicidade do Movimento no processo de enfrentamento com os setores da sociedade, principalmente com os latifundiários. E o terceiro situa historicamente o movimento pela educação, pela criação da escola, a organização do coletivo de educação e a formação de educadores.

Iniciando este capítulo, faço uso de uma poesia de Ademar Bogo², numa tentativa de expressar um sentimento. E aqui deixo aflorar minha emoção e compromisso para com este trabalho. Vêm à minha mente esses sujeitos que, aparentemente, vivem no limite da resistência humana, mas que, na verdade, são corajosos e decididos, que relacionam luta e sonho, “tempestades” e liberdades; são vidas sacrificadas porque são vidas que teimam em um fazer o novo, o possível, coletivamente.

POLIR DOS SONHOS

Enquanto dormiam as consciências
 Nós nos levantamos
 E dissemos com os passos
 Que era possível vencer.

A terra se fez conhecimento
 E no sopro da vontade de pari-lo
 Se transformou em canto
 Para sentir o dia de nos ver acontecer

Como brotos da cepa dos direitos

² Ademar Bogo é integrante do MST e membro da coordenação nacional do Movimento. Entre outros livros, destaca-se o **Vigor da Mística**, considerado uma peça artístico – pedagógica para fortalecer a prática coletiva.

Surgimos, para marcar o fim da tempestade
Em que as idas e vindas teceram a liberdade
Esculpindo na consciência o ser de um novo jeito.

Os sacrifícios são dores engolidas pela teimosia
De fazer com as mãos um tempo novo
Nada pois pode medir esta importância
De quem se levantou contra a ignorância
Para polir a alma e os sonhos de um só povo
(BOGO, 2002, p.5)

Ademar Bogo constrói sua obra **O vigor da Mística** a partir de uma concepção antropológica e cultural e discute as várias razões e motivações, compreendidas, porém não explicadas por aqueles que caminham para alcançar um objetivo, que se traduz em utopias.

A utopia segue o caminho inverso de nossos passos. Quando é imaginada, escapa e vai na frente até o lugar onde queremos chegar. O lugar é o objetivo que vem ao encontro de quem caminha. Por isso é que às vezes as pessoas são surpreendidas. Imaginam que tudo é difícil e distante no campo de batalhas, mas, em dias e meses, pode-se ver encurtar anos e séculos, dependendo das condições e motivações dos caminhantes. (BOGO, 2002, p.17)

Na história dos movimentos populares no Brasil, o MST vem manifestando sua concepção de sociedade, de sujeitos, de educação e de escola, materializada nos acampamentos – da mobilização à ocupação da terra - aos assentamentos – terra, um direito conquistado que, por si só, não representa a reforma agrária na sua totalidade, mas exige um movimento contínuo de um pensar e um fazer críticos.

1. Da gênese do MST à sua consolidação no Brasil

Os movimentos sociais camponeses, no Brasil, fortalecem-se pela articulação dos empobrecidos que decidem reagir a uma condição de dominados. O enfrentamento dessa condição perpassa pelo direito à terra, que compreende direito ao trabalho, à comida, organização familiar e resgate de uma identidade exilada em sua própria terra. Esse propósito dos trabalhadores sem terra subentende uma atitude conflituosa, considerando que, na história do

Brasil, a presença do latifúndio tem sido responsável por problemas de ordem estrutural como, por exemplo, a fome, o desemprego e o analfabetismo que, ao longo da história, se configuram como marca social de pobreza institucionalizada.

Gohn (2004), em seus estudos sobre os movimentos sociais latino-americanos, considera a história desses grupos fundamental, enquanto instrumento de análise e conhecimento do processo organizacional em que se deram as lutas.

[...], destaquemos o passado colonial, escravocrata e/ou de servidão indígena, baseado na monocultura, e/ou exploração intensiva de seus recursos naturais. No século XX apenas alguns dos países latinos se industrializaram de forma parcial, dependente e atrelada às necessidades dos carros-chefes da economia internacional capitalista desenvolvida. (GOHN., 2004, p.224)

Do ponto de vista da autora, os movimentos populares camponeses emergem desse cenário de dominação. As reações dos grupos sociais – ligadas a um modo de pensar e de indignar-se – proporcionaram as mobilizações dos sujeitos – ação coletiva. Ainda que essa reação não anulasse de imediato a opressão introjetada³, com certeza representou uma possibilidade diferenciada para a população empobrecida. São movimentos que alteraram o suposto conformismo à dominação e que enxergam os fatos na concretude do cotidiano, ou seja, nas ausências e negações impostas ao

³ Entendo por opressão introjetada tudo o que é absorvido pela consciência das pessoas, sem nenhum senso crítico. Transformam-se em “a verdade”. Ex: pobre x rico; latifúndio x sem terra e estabelecem com essas realidades uma relação “pacífica”. De um lado, “pacífica” por parte de quem é oprimido, e, “pacífica” por parte de quem oprime, pois para estes últimos é fundamental manter o status quo. Mas, a opressão introjetada pode se instalar na consciência dos oprimidos como poder, uma herança que absorveu uma interpretação do homem nas relações familiares e nas relações de gênero: quem manda é o homem, quem obedece é a mulher. Ainda, a opressão introjetada pode acompanhar os oprimidos, mesmo quando estes estejam realizando um ato de cunho libertador. Ex: lutar pelo direito à terra. Se nessa luta, mesmo que naquele momento eu precise do outro para que ela se realize se não ultrapassar as barreiras do individualismo e do oportunismo, como que – agora chegou a minha hora de ser um deles – o dominado almeja alcançar a condição do latifundiário, então, nesse caso, a luta não o libertou da opressão introjetada, do opressor que está dentro dele. Portanto, não é simples, nem curto o caminho para se libertar da opressão introjetada, ela passa pela mudança de lugar social – de qual lugar eu construo minha prática? De qual lugar eu teorizo a minha prática? De qual lugar eu reflito e me comprometo com os outros para uma ação transformadora? Libertar-se da opressão introjetada se consegue caminhando, problematizando as situações que cercam o nosso contexto, aderindo à prática da coletividade, do compromisso coletivo que inclui construção e materialização de projetos que nos identificam enquanto sujeitos num processo de mudança.

trabalhador, intensificadas pela legitimação do latifúndio e, conseqüentemente, da ampliada exclusão social.

Desde o período colonial, sob o binômio opressão/libertação, registra-se, no Brasil, a luta pela terra, encampada por povos indígenas contra os colonizadores. No final do século XIX, surgem, no cenário social, os movimentos ditos messiânicos: Canudos – no sertão da Bahia (1870 e 1897), sob a liderança de Antônio Conselheiro, derrotados pelo exército federal; Contestado, na divisa do Paraná com Santa Catarina (1912 e 1916), cujo líder foi o monge José Maria, também derrotado pelo exército federal. Essas lutas pela terra correspondem a uma primeira fase de reivindicação no período republicano.

Uma segunda fase compreende o período de 1945-1959. Esses movimentos “tiveram caráter violento, com a utilização de milícias armadas” (Bezerra, 1999, p.10). Essas revoltas se deram com maior destaque nos Estados de Minas Gerais, Maranhão, Goiás, sudoeste do Paraná e sul de São Paulo.

Bezerra (1999) identifica uma terceira fase, que se inicia ainda na fase anterior, que vai de 1950 a 1964, com o advento de movimentos camponeses organizados em entidades, por exemplo, ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do País, que pretendiam formar um movimento nacional de trabalhadores na agricultura; as Ligas Camponesas na região Nordeste; e o MASTER (Movimento de Agricultores Sem Terra), no Rio Grande do Sul. A atuação desses movimentos, exceto ULTABs, foi predominantemente regional e com eles se formavam as principais lideranças do MST que, posteriormente, veio a consolidar-se. Segundo Bezerra (1999), dentre esses movimentos, o mais influente na formação do MST foi o das Ligas Camponesas (1950-1960), pelas importantes estratégias coletivas contra o latifúndio no interior do Nordeste, com maior ênfase na região do semi-árido de Pernambuco e da Paraíba.

Dadas as relações de desigualdades sociais existentes, os camponeses em geral têm tido um papel importante em vários conflitos sociais [...]. O processo de expansão do capital no campo gerou hordas de sem-terra ou pequenos proprietários semifalidos. Contraditoriamente a toda propalada modernidade

da sociedade brasileira nos anos 90, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra será uma das mostras de exclusão e da desigualdade social no continente. (GOHN, 2004, p. 238)

A autora fala das “relações de desigualdades sociais” como um dos fatores externos, que se configura elemento cultural desencadeador da reação dos camponeses pela terra e, conseqüentemente, o aumento cada vez mais acelerado da pobreza, a mais evidente contradição da expansão das indústrias e das riquezas. O MST nasce dessas lutas, marcadas pelo crescimento da concentração de terras e expulsão dos camponeses do campo.

Assim se constituiu a base social que gerou ou que permitiu o nascimento do MST: do aumento brusco da concentração da propriedade da terra e do número de trabalhadores rurais sem – terra... do fechamento progressivo das alternativas que poderiam amenizar esta condição, gerando insegurança e miséria entre uma população acostumada a viver com um certo nível de estabilidade e, talvez por isto mesmo, também acostumada a seguir os tradicionais preceitos da ordem e progresso, o que a fez inclusive apoiar por muito tempo a ditadura militar. (CALDART, 2000, p.69).

Caldart (2000) e Gohn (2004) caracterizam a base social dos sujeitos em movimento por um coletivo que, gradativamente, foi criando uma identidade de novos sujeitos sociais – os Sem Terra. Este é um assunto que retomo no item 2 deste capítulo. Mas podemos adiantar que na luta pela terra foi incorporada também a luta por uma identidade, como expressão de cidadania. O resgate desses dois eixos - terra/cidadania - aponta para a formação de um outro olhar dos trabalhadores sobre a sociedade e sobre o homem, construído sob o ponto de vista da necessária ruptura com os mecanismos adotados pela sociedade industrial, principalmente, a partir da primeira metade da década de 70.

A conjuntura mudou com o golpe militar em 1964⁴ e muitos movimentos tiveram que silenciar devido a fortes repressões, retomando a militância na década de 70, com a fundação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra

⁴ No período da ditadura militar (1964-1985), o País sofreu com problemas decorrentes das pequenas safras agrícolas, que contrastavam com a existência de grandes áreas desabitadas no interior do País, convivendo ainda, com o agravamento da crise em torno da pequena propriedade na região sul do Brasil, o que impossibilitava a redistribuição das terras para os filhos dos colonos que constituíam novas famílias. (BEZERRA, 1999, p.23)

(CPT), organismo da CNBB. No final da década de 70, iniciavam-se as greves do ABCD paulista (Sto. André, S. Bernardo e S. Caetano e Diadema).

Também na Transamazônica – região Norte do País – os conflitos pela posse da terra ampliaram-se no final dos anos 70 e início dos anos 80, com a abertura das grandes rodovias, como a Transamazônica e a Belém/Brasília.

Sob o lema “INTEGRAR PARA NÃO ENTREGAR”, os governos militares impulsionaram nova distribuição de terras na região Amazônica, vendo nisso a oportunidade de destinar “homens sem-terra para uma terra sem homens”, sobretudo, na forma de latifúndios entregues aos grandes grupos nacionais e estrangeiros (principalmente madeireiras e mineradoras), que se encarregavam de expulsar da região os posseiros e, com a exploração intensiva de madeiras e minérios, de destruir as florestas da região, agravando ainda mais a situação de conflitos pela posse da terra. (BEZERRA, 1999, p.23)

Começam aí as mobilizações em defesa dos povos indígenas e dos povos da floresta e, posteriormente, na defesa da ocupação da terra, apoiados pela Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra - CPT, um dos poucos espaços de discussão dos trabalhadores rurais naquele período. Neste cenário é que nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Terra no estado do Pará, associado à CPT, como movimento regional.

Segundo Bezerra (1999) e Fernandes (1999), no período de 1979 a 1984, já liderado pelo Movimento, intensifica-se a luta pela terra no Brasil, por meio de ocupações e acampamentos, realizados especialmente nos Estados do RS, SC, PR, SP e MS, que culmina na fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sob a sigla MST, por ocasião do primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra, nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel - PR, caracterizando-se como um movimento de dimensão nacional.

O encontro contou com a participação de 150 delegados, predominantemente trabalhadores rurais que, a partir de então, decidiram-se por uma articulação em nível nacional. Os princípios definidos nesse congresso foram “Lutar pela reforma agrária” e “Terra para quem nela trabalha”. Esses princípios traduziram, de um lado, a determinação dos trabalhadores em reivindicarem uma política agrícola que favorecesse a permanência dos trabalhadores no campo e, por outro, a oportunidade de exercerem a cidadania, interferindo, por meio da organização e mobilização, na construção

de uma transformação social. Outros lemas fortaleceram essa disposição, como “Sem reforma agrária não há democracia”; “Terra não se ganha, se conquista”.

O movimento popular rural cresce e aparece. O MST [...], criado em 1979 em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras, organiza-se em acampamentos, luta pela obtenção da posse da terra em assentamentos criados pelo governo (ou reconhecidos por ele após a área já estar ocupada), cria cooperativas de produção e comercialização, funda escolas de formação para as lideranças, elabora cartilhas para as escolas de primeiro grau – em que discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil que devem ter os profissionais que trabalham com as crianças etc.”(GOHN, 2004, p.304)

A organização desse segmento social, segundo a autora, tomou proporções nacionais e, com a continuidade, foram-se definindo diretrizes gerais e alterando a sua filosofia política.

Na origem, nos anos 70, o MST esteve associado à CPT (Comissão Pastoral da Terra). Nos anos 80 passou a contar com dirigentes ligados à CUT e ao PT, e a fundamentar seu projeto no socialismo marxista. Nos anos 90, sem abandonar de vez seus ideais socialistas, o MST redefine suas estratégias para se inserir numa economia de mercado, tornar seus assentamentos produtivos, voltados para o mercado externo e não apenas para o consumo de subsistência” (GOHN, 2004, p.305)

Vale ressaltar que as informações trazidas por Gohn, são fatos que estão colocados em seu contexto macro, como uma das metas do Movimento a ser buscada por todos os assentamentos. Porém, a efetivação dessas estratégias se diferencia de norte a sul do País, dadas as diferenças sociopolíticas, econômicas e culturais existentes entre as diversas regiões. Portanto, cada assentamento, dependendo do contexto em que está inserido, possui o seu próprio ritmo, não há uma uniformidade nas ações. Cito como exemplo o assentamento onde realizei a pesquisa, localizado na região norte do País, no qual os assentados ainda não alcançaram nem mesmo uma produção agrícola suficiente ao sustento da família. Logo, a meta da inserção na economia de mercado não se vislumbra, para essa comunidade, como uma realidade próxima.

Fernandes (2000), sobre a organização e ampliação do movimento em nível nacional, apresenta três marcos históricos compreendendo os períodos de 1979-1985 - gestação e nascimento; 1985 -1990 - territorialização e consolidação; 1990 – 1999 - territorialização e institucionalização.

Em 1985, o MST realizou o seu primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em Curitiba-PR, com a participação de 1500 (mil e quinhentos) delegados. Neste congresso, foi escolhido como lema: “Ocupar é a solução” e definida a estrutura organizativa, associativa, as instâncias de deliberação e a periodicidade dos congressos (a cada cinco anos), e dos encontros (a cada dois anos), em âmbito nacional. Foram eleitas a primeira coordenação nacional e a primeira direção nacional do Movimento.

Em 1986, o movimento realizou o seu primeiro Encontro Nacional de Assentados. Durante a Constituinte de 1987/88, o MST enfrentou a bancada ruralista - União Democrática Ruralista (UDR), e, adotando o slogan “Ocupar, Resistir e Produzir” convocava todos, da cidade e do campo, a lutarem por Reforma Agrária.

Em 1992, foi criada a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), para acompanhar as cooperativas criadas nos assentamentos. Como entidade mantenedora, o MST criou a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA).

A materialização do projeto organizativo configurou-se ainda pela criação e articulação de setores de trabalho, segundo a indicação de Bezerra (1999):

- a) Frente de Massa – responsável pela aglutinação dos lavradores para a ação de ocupação das áreas escolhidas pelo MST.
- b) Produção dos Assentamentos – incentivo, orientação e organização no trabalho com a terra – preparação do solo, produzir, colher, organização de cooperativas.
- c) Formação - organiza cursos e seminários necessários à formação dos militantes.
- d) Educação – organiza a educação formal e informal das crianças, jovens e adultos dos acampamentos e nos assentamentos.
- e) Comunicação e Propaganda - divulga as ações do MST, denuncia os conflitos com a polícia e toda forma de exploração vivida pelos trabalhadores.

- f) Finanças e Projetos – elabora e acompanha os projetos financeiros que dão sustentação ao MST.

Numa perspectiva histórica, venho tecendo, com base nos autores, as etapas em que, gradativamente, foi se dando a formação do MST e sua organização, com uma atenção especial aos elementos que constituem a base da referida organização.

Considerando que os sujeitos da pesquisa são educadores integrantes desse segmento social, meu interesse se volta no sentido de perceber de que maneira os elementos que estão na base da formação do MST - *consciência da condição social, adesão a um movimento de massa, abertura para a vivência coletiva, teoria e prática com vistas à reforma agrária* – estão contemplados na formulação, pelo coletivo de educação, dos princípios pedagógicos da escola do MST e do processo da formação dos educadores, ou se o setor de educação acrescentou outros princípios pedagógicos que também foram absorvidos pelo MST, no conjunto mais amplo das suas práticas sociais e políticas. São questões que serão tratadas no capítulo dois do presente trabalho, porém não posso deixar de citá-las aqui, haja vista estarem relacionadas à trajetória da gênese à consolidação do MST.

No cenário político atual, com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, o MST avalia a trajetória política do movimento, desde o seu surgimento aos dias atuais, ao mesmo tempo em que planeja alterações em sua organicidade. A avaliação vem se dando sob a orientação da coordenação nacional do MST, cabendo, porém, a cada Estado organizar suas condições próprias de avaliar.

Com base nas cartilhas de estudo de números 01 (um) e 04 (quatro) - **A organicidade e o planejamento: construindo coletivamente** - sobre a atual organização dos assentamentos - formuladas pelo MST busca-se detectar as alterações ocorridas, entendendo a influência das mesmas no cotidiano de um educador Sem Terra, assim como na sua formação contínua, haja vista a análise que o Movimento faz de si mesmo e a forma como pensa incluir todos os setores do assentamento nesse novo processo organizativo.

Após longo processo coletivo de análise e debates realizados nos últimos anos, constatamos nossa fragilidade orgânica e tomamos a definição política de implantar uma nova organicidade no MST, re-estruturar a organização de base juntamente com as instâncias, compondo-as a partir dos seguintes passos: a) [...], constituição de brigadas de até 500 famílias. Para cada brigada foi eleito um dirigente Estadual; b) Cada brigada tem sua direção própria, formada por 01 dirigente estadual mais um dirigente para cada 50 famílias ou para cada 5 núcleos e mais um representante de cada setor. Este coletivo forma o comando político da brigada; c) criação dos núcleos de famílias. [...] formado por 10 famílias e coordenado por uma mulher e um homem; d) Organização dos setores em cada brigada. Cada setor tem um representante para cada 50 famílias; e) Formar a coordenação da brigada. Dela deve participar a direção, mais os coordenadores [...] dos núcleos; f) Criar uma secretaria para cada brigada. (Cartilha de estudo, n. 01, 2005, pp. 6-7).

Segundo o MST a expressão, *Brigadas* subentende a soma de partes de uma organização, para desenvolver atividades diferentes com o mesmo objetivo, “[...], distribuindo ao máximo as tarefas entre os coletivos que devemos formar”. (Cartilha de estudo, n. 04, 2005, p. 5).

Desse ponto de vista, o MST organiza outros coletivos ou setores, considerando a demanda existente para um atendimento mais amplo à comunidade (assentamentos) nas suas necessidades básicas, como Saúde, Gênero e Cultura e todos se fazem representar na atual base organizativa – ou seja, nas “brigadas”.

Nesse movimento de constante retomada das estratégias do Movimento, reafirmam a responsabilidade da educação, enquanto espaço social de integração em vista do fortalecimento do assentamento.

A educação deve ajudar a fazer a transformação social. [...]. Estar voltada e ligada às várias dimensões do ser humano como (conhecimento, auto-estima, disciplina, participação, etc). [...]. A educação deve ser entendida como um processo de formação e transformação da pessoa humana. [...]. A escola deve integrar a organização e a organicidade do Assentamento. Desenvolver o sentimento de pertença ao MST entre estudantes e professores.

(Cartilha de estudo, n. 04, 2005, p. 13)

É atribuída à educação a responsabilidade de contribuir para que os propósitos do MST sejam levados adiante, pela compreensão de pertença ao

Movimento e pela formação dos sujeitos com vistas à transformação de si mesmos e da realidade.

Ao me deparar com idéias bem definidas e diretas em relação ao que deve fazer a educação, quero lembrar que, no cotidiano de um assentamento, essas questões devem estar vinculadas às condições reais do professor, à formação para o exercício da profissão, às questões estruturais da escola e na relação com os demais setores de trabalho, contexto em que as ações, metas e estratégias, do movimento, são decididas.

Nesse item - da gênese do MST à sua consolidação no Brasil - esteve presente o elemento fundante dessa trajetória - a base cultural dos sujeitos que integram o Movimento. Essa base cultural subentende a construção de uma identidade coletiva, cuja materialização se dá pela organização, participação, articulação e planejamento para o enfrentamento da luta por reforma agrária, a partir da organização de cada acampamento e assentamento. “O MST enraíza os sem-terra especialmente porque lhes inclui ou devolve a uma coletividade” (Caldart, 2000, p. 67). A ênfase dada à cultura do coletivo absorve vários elementos ligados à consciência dos sujeitos e identifica o lugar social e político em que se encontra o Movimento hoje. A cultura, aqui entendida com base nos autores Roseli Caldart (2000) e Paulo Freire (2002).

Caldart, ao referir-se ao conceito de cultural, utiliza como ponto de partida os estudos antropológicos⁵, “como uma dimensão do processo histórico, e acrescida de um sentido político específico, que é o de cultura social com dimensão de projeto⁶, [...]”. (Caldart, 2000, p.28)

Paulo Freire (2002), ao referir-se às massas populares e ao processo de dominação sobre as mesmas, argumenta que só pela consciência dos processos que os transformaram em seres dominados e pela consciência da necessidade de superarem essa condição, não individualmente, mas uns com os outros - ser em relação - é que esses sujeitos podem desenvolver seu potencial de *ser mais - vocação ontológica*. E integrando-se às condições objetivas de sua realidade para transformá-la, então se descobrem sujeitos da

⁵ Considera a cultura numa dimensão mais ampla e que inclui as práticas, comportamentos e valores como expressões de um modo de vida de um povo, que expressa uma coesão no cotidiano desse grupo humano, uma dimensão do processo histórico.

⁶ Trata-se “em compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais, e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes. [...]”.

transformação social⁷. Essa consciência entre os oprimidos é fazedora de uma ação cultural⁸.

Penso que essa concepção de cultura, facilitará uma melhor compreensão da identidade trabalhadores Sem Terra, que trataremos no próximo item.

2. Representação social do nome Sem Terra

Podemos falar nos Sem Terra como sendo as mulheres Sem Terra, as crianças Sem terra, ou os Sem Terra de origem étnicas e culturais diferentes; ou podemos falar dos Sem Terra acampados e dos Sem Terra assentados, e assim por diante... Há identidades diversas que se combinam na formação desta identidade social mais ampla.

(CALDART)

Sob o ponto de vista dos autores até aqui citados, confirma-se que a origem do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra está vinculada a história dos movimentos camponeses no Brasil, cuja base social foi formada por trabalhadores *exilados* em sua própria terra. Portanto, a consolidação do movimento sob a sigla MST não representa o início da luta pela terra, como também não encerra em si mesmo a expectativa que se possa ter acerca do fim do latifúndio no Brasil. Existem iniciativas, por parte de outros movimentos populares e/ou entidades não governamentais. Porém o MST, hoje, é uma das referências na luta por reforma agrária. Com isso vem desenvolvendo características próprias, seja pelo enfrentamento político, pela proporção da organização, metas, estratégias e do poder aglutinador de uma população empobrecida e, na sua maioria, sem o domínio da leitura e da escrita.

A decodificação do nome Sem Terra se faz necessária por entendermos que a consolidação do movimento sob essa sigla não se deu arbitrariamente,

⁷ Obra: **Educação como Prática da Liberdade** (26. ed. 2002). “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”. (FREIRE, 2002, p.50).

⁸ Obra, **Pedagogia do Oprimido** (32. ed. 2002). “Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida. [...]. [...], a união dos oprimidos exige deste processo que ele seja, desde seu começo o que deve ser: ação cultural. Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura. (p.174).

mas numa dinâmica articulada e processual, haja vista os contextos em que a mesma foi se formando, alcançando atualmente uma significativa representação social, em que *terra é mais que terra* para o MST.

Ser Sem Terra hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês que não possui terra para cultivar, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo. E ainda que seja necessário buscar a gênese desta formação em um contexto histórico que antecede e extrapola o MST, não é mais possível hoje entender quem são os sem-terra no Brasil fora da história do MST. Da mesma forma que parece incompleta a análise da atuação e do alcance deste movimento social, sem levar em conta que sua conquista social maior talvez seja exatamente a transformação dos desgarrados da terra em novos sujeitos sociais, tanto na sua dimensão de grupo que luta pela terra, quanto na dimensão de assentados, que passam a produzir e a organizar uma nova vida na terra que foi conquistada pela sua organização. (CALDART 2000, p.24)

A autora identifica como conquista social do MST os mecanismos que este adota e que proporcionam o deslocamento da condição dos sujeitos, que subentende a transformação dos “*desgarrados da terra em novos sujeitos sociais*” – evidenciando ser este o mais significativo compromisso político do movimento que se materializa na luta pela terra e Reforma Agrária. O que nos propõe um olhar sobre o MST enquanto espaço educativo e de formação⁹. Ao referir-se a *novos sujeitos sociais*, a autora redimensiona e amplia a identidade de um sem-terra, que abrange a busca pela obtenção da terra, por parte

⁹ No sentido de que o próprio Movimento se vê, pela sua prática, como educador e formador de sujeitos, antes mesmo de falar de escola. Por exemplo, numa ocupação, há um contingente de pessoas que se dispõem àquela ação de ocupar a terra. O ato educativo já está presente, pela mobilização das massas. O deslocamento, o correr o risco, já significa que houve abertura para conhecer novas possibilidades de mudança. Os sujeitos acompanham, naquele momento, o Movimento, mas ainda não o integram verdadeiramente. Militantes, acompanham aquela ação. O ato de acompanhar é pedagógico, é educativo. No momento em que a ocupação acontece, os militantes preparados pelo Movimento é que acompanham aquele grupo, para dar continuidade à formação pelo trabalho de conscientização – reuniões, problematização do sentido de ocupar, por que e para que ocupar e como avançar dali pra frente. Uma multidão não pode ficar passiva, como se, fora dali, outras pessoas fossem fazedores em seu lugar. Da armação dos barracos cobertos com lonas à formação das equipes, as discussões das estratégias de resistência e negociações, são produzidas ali novas relações. A escola também chega junto, mas não é a escola, que fica à frente da organização de uma massa de trabalhadores sem-terra que ali se encontra. Quem entra à frente é o próprio Movimento através de seus militantes. Nesse processo de educação e formação dos sujeitos, muitos desistem e saem do grupo. Os que permanecem, gradativamente, superam um processo de adaptação e se integram no Movimento, descobrindo-se fazedores de uma luta social. É esse o caminho por onde passa a formação da identidade dos sem-terra e é assim que o MST, pela sua própria prática, se sente formador de sujeitos.

daqueles que nunca a tiveram, da mesma forma que inclui a ação de recuperá-la, por parte daqueles que um dia a tiveram, mas inclui, principalmente, o trabalhador que se rende ao processo de construção histórica de uma identidade coletiva.

A autora, ao afirmar que o MST tem como meta maior a transformação dos *desgarrados da terra em novos sujeitos sociais*, identifica-o enquanto espaço de representação de poder, espaço este que não está fora do trabalhador sem-terra nem além dele e sim inerente a ele.

O vocábulo “sem” serve para designar a ausência de algo. No caso dos trabalhadores rurais sem-terra, essa palavra composta tem o objetivo de sugerir a existência de um elo entre todos os trabalhadores rurais que não possuem terras em quantidade suficiente para a sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, denunciar a situação de exploração a que é submetida grande parcela da classe trabalhadora que vive ou trabalha no campo [...], sem o controle sobre a posse da terra. (BEZERRA, 1999, p.20)

Bezerra (1999) e Caldart (2000), ao se referirem à base social que integra o MST, relacionam-na a um contingente de pessoas empobrecidas que, pela sua própria expressão de desgarrados da terra, denunciam uma situação de exploração.

Outros autores que estudam a formação social do MST demonstram que uma parcela de empobrecidos das periferias das grandes cidades também integra hoje o MST, independentemente da sua origem camponesa ou não.

O elemento aglutinador dessa população é a situação de empobrecimento/negação, de vulnerabilidade econômica. O Movimento passa a representar uma possibilidade de construção da identidade, não pela via do parentesco familiar, da tradição, da religião, da raça, mas, pela via da necessidade de trabalho, moradia e comida.

O discurso que vem contribuindo para a decodificação do nome sem-terra abre espaço para a questão da inclusão/exclusão. Se a identificação de *desgarrados da terra* – quer dizer, excluídos – e *novos sujeitos sociais* – subentende uma meta qualitativa a ser alcançada e que pode favorecer a

inclusão e mobilidade¹⁰, cabem algumas perguntas: tem o MST competência para inibir a desigualdade que exclui, a ponto de permitir uma mobilidade social a esses *desgarrados da terra*? Quais seriam esses fatores inibidores? Seriam a política dos assentamentos e a organização da produção familiar? Seria, segundo Gohs, (2004), a inserção dos assentados numa economia de mercado? Seriam a educação e a formação dos sujeitos? Seriam a organicidade e a vinculação dos sujeitos ao Movimento? Obviamente, são perguntas para as quais não se têm respostas imediatas. Cada uma delas constitui um problema, portanto, uma pesquisa, podendo ser desenvolvida por outras ciências e não somente no âmbito da educação. Mas a presença dessas questões sinaliza um alerta para um posicionamento crítico, em que pese toda a discussão acerca da escola e da formação dos educadores, tecida no cotidiano de um movimento, “que se sabe *movimento de massas e uma organização social*”. (Caldart, 2000, p.27, *grifo da autora*)

Os espaços privilegiados dessa formação são os acampamentos e assentamentos, por serem, de fato, os espaços por excelência da formação de uma coletividade, a base para o discernimento da luta, resistência e decisão para a garantia de sua própria existência social como trabalhadores.

Ser acampado é ser sem-terra. Estar no acampamento é resultado de decisões tomadas a partir de desejos e de interesses, objetivando a transformação da realidade. O acampado é o sem-terra que tem por objetivo ser um assentado. São suas categorias em uma identidade em formação. [...] são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação. São uma forma de materialização da organização dos sem-terra e trazem em si, os principais elementos organizacionais do movimento. Predominantemente, são resultados de ocupações.

(FERNANDES, 2000, p. 293)

Segundo o autor, a cada ocupação de um latifúndio, o sem-terra organiza o acampamento, indicativo de que ali começa mais um processo de

¹⁰ De desgarrados da terra a novos sujeitos sociais não significa o mesmo que superação da exclusão, ainda que já contido nessa nova condição a inclusão. Isso porque, na luta pela terra, não é só a terra em seu sentido literal que os retira dessa condição de desgarrados da terra, e sim as condições de permanecer na terra. Nesse sentido, os sem-terra fazem a experiência da inclusão e exclusão, haja vista que a ocupação da terra é apenas uma parte, em pequena proporção, do processo de inclusão, considerando também toda a realidade de latifúndio que impera no Brasil e as inúmeras fileiras de trabalhadores desgarrados no Brasil.

especialização e territorialização. O ato de acampar pode se repetir várias vezes para um mesmo grupo que, ao longo dessa trajetória, pode ou não ser ampliado. Há outros acampamentos cujo objetivo é a mobilização junto ao Governo, no caso, os acampamentos à beira das rodovias. Porém, pela experiência, os sem-terra entendem que acampar sem ocupar pouco contribui para a efetiva conquista da terra.

Nos acampamentos criam-se as diversas comissões, para assegurar as condições básicas de atendimento às necessidades do grupo, como “saúde, educação, segurança, negociação, trabalho, etc” (Fernandes, 2000, p.294). O estudo sobre a representação social do nome Sem-Terra vem demonstrando que terra é mais que terra, para o MST. O fato de ocupar, acampar e posteriormente serem assentados não representa o início, nem tampouco encerra em si mesmo, a luta pela terra.

Desde o final dos anos 80 e o início da década de 1990, com o crescimento do número de assentamentos, estes também passaram a contribuir com a luta de diversas formas. Muitos cedem caminhões para a realização das ocupações, tratores para preparar a terra e alimentos para a população acampada. Esse apoio é mais significativo quando os assentados estão vinculados a uma cooperativa. Essa é uma marca da organicidade do MST. Com o crescimento do apoio das comunidades, das instituições, dos assentamentos e com a consolidação do MST, os sem-terra conseguiram intensificar o número de ocupações e desenvolver a resistência, de modo a realizar dezenas de ocupações simultâneas. (FERNANDES, 2000, p.294)

A interação dos espaços acampamento, no sentido de transitoriedade, e assentamento, como possibilidade de materialização da propriedade familiar, é fundamental para a organicidade e a vinculação dos integrantes ao Movimento. A primeira subentende a “manifestação do poder político e de pressão que os sem-terra possuem no desenvolvimento da luta, tanto para conquistar a terra, quanto para as lutas que se desdobram nesse processo” (Fernandes, 2000, p.297). E a segunda “é componente da dimensão da organicidade” (Fernandes, 2000, p.297). Sendo a vinculação imprescindível para a organicidade, os dois expressam um procedimento qualitativo/inserção e quantitativo/poder aglutinador que, numa relação concomitante caracteriza o processo de formação da identidade do sujeito sem-terra.

A passagem do acampamento para o assentamento registra uma trajetória, de resistência, perseverança, esperança, e muitos outros, sem a possibilidade de serem mensuráveis, a não ser pelo número de famílias inseridas e pelas condições do assentamento em termos de qualidade da vida campesina.

Caldart (2000), ao relacionar o nome sem-terra à transformação dos desgarrados da terra em novos sujeitos sociais, explicita uma concepção ideológica e política pelo sentido de pertença e vinculação a uma entidade que os representa, traduzida pela recuperação da auto-estima como, por exemplo, saída do anonimato, ser percebido, poder de incomodar, protestar, ser ouvido, etc. Segundo Fernandes (2000), a vinculação ao Movimento toma uma outra proporção, quando se trata de famílias assentadas, por participarem, a maioria, diretamente dos setores e ações do MST, ao mesmo tempo em que conquistam para dentro do assentamento o que é de direito do cidadão campesino: constroem casas, escola e outras transformações que passam a dar-se dentro do projeto da Reforma Agrária – direito ao transporte coletivo, assistência médica, financiamento para a agricultura, assistência técnica e outros, próprios à prática da Reforma Agrária.

Os autores concordam no ponto de vista de que, ao serem assentadas, as famílias tornam-se proprietárias, possuem o meio de produção e, por meio das cooperativas, conquistam a oportunidade de produzir e decidir sobre o destino da produção. Tornam-se consumidores, pagam impostos. Quanto à formação dos sujeitos assentados, já contempla várias etapas: alfabetização de crianças, jovens e adultos, ensino fundamental, formação de militantes (política/ideológica), formação de quadros técnicos (nas áreas de comunicação, agronomia e administração), intelectuais orgânicos: pedagogos, filósofos, sociólogos, médicos, formação em licenciatura (nas áreas: geografia, letras, história e outros). Tomemos como exemplo alguns sem-terra que, ao entrarem para o Movimento, não sabiam ler. Hoje, já concluíram o ensino fundamental, um curso de graduação e são professores, aprovados em concursos na rede pública municipal de ensino e exercem o trabalho docente na escola do assentamento, ao mesmo tempo em que participam integralmente da vida em movimento, tanto em nível local (assentamento), quanto em nível mais amplo

(MST). Temos aqui um processo de formação da cidadania vinculado ao processo educativo.

Ser do MST significa, pois acostumar-se com uma realidade *em movimento* onde a transformação de qualquer coisa é uma possibilidade real e, aos poucos, passa inclusive a ser culturalmente desejável. (CALDART, 2000, p.131, *grifo da autora*).

Sob o ponto de vista dos autores, o processo de pertença e vinculação ao MST já referencia um processo de inclusão, ainda que inacabado e inconcluso. Os vários desdobramentos, até o momento, registram uma mobilidade social, dentro de uma disciplina e princípios coletivos.

É consenso entre os que estudam sobre o assunto que o MST é hoje uma referência na luta por reforma agrária, como é consenso, também, que ele sozinho não representa a solução para o problema do latifúndio no Brasil. Nesse caso, o processo de inclusão dos trabalhadores no campo e na sociedade não começa e nem termina com o MST, assim como a mobilidade social – superação da condição de um sem-terra, *desgarrado da terra*, à condição de um Sem Terra campesino, enraizado na terra. Dentro do MST, a própria organização vivencia as etapas de inclusão em diversas proporções, haja vista as diferenças que se materializam entre acampamentos e assentamentos nas diversas regiões do Brasil, por exemplo: nas regiões Norte e Nordeste, o incentivo do Governo Federal à agricultura familiar é quase inexistente, enquanto que na região Sul é parte integrante da cultura das famílias campesinas. Diferenças ainda entre os que se enraízam e entre os que desistem ao longo da trajetória de acampar e ocupar. Enfim, a questão em torno da reforma agrária, no Brasil, não vislumbra, ainda, possibilidades de mudança e de solução.

A problematização desses elementos, relacionados entre si, demonstram, por um lado, o processo de inclusão, pela possibilidade de mobilidade social, ao fazerem-se cidadãos e integrantes de uma coletividade, e, por outro, o processo de exclusão, haja vista que as práticas do MST têm tido, até o momento, diferentes ressonâncias na sociedade e na própria máquina estatal governamental, provocando situações de conflitos em diversas proporções.

Não entremos aqui no mérito de uma análise sociológica, mas pedagógica mesmo. Sob a sigla MST, os sujeitos se formam, organizam seus discursos, lêem o mundo e o interpretam e, gradativamente, constroem uma identidade própria. Visto por esse lado, o próprio Movimento se constitui também como sujeito pedagógico¹¹, consciente de que o seu estar no mundo inclui a luta por reforma agrária, que alcança a proporção de que *terra é mais que terra*, no processo de reforma agrária.

A educação e a formação dos educadores encontram-se no centro dessas preocupações, por estarem vinculadas às ações dos sujeitos de tornar-se e continuar sendo um Sem Terra, fazedores de uma nova cultura – *de desenraizados da terra a novos sujeitos sociais* – inaugurando uma nova história, que implica transformações sociais.

Ora, se a representação social do nome Sem-Terra aponta para a questão do compromisso dos sujeitos com a transformação da sociedade e, vinculada a esse compromisso, se encontra a educação escolar, assumida pelos educadores - considerados sujeitos imprescindíveis na tarefa de educar - a relação que se apresenta é de reciprocidade: dos sujeitos que se reconhecem incluídos num processo de mudança e a educação enquanto conhecimento, formação, escolarização, num plano que se concretiza pela ação desses mesmos sujeitos. O educador inserido, quer num contexto local – assentamentos - quer num contexto mais amplo do Movimento, adquire uma característica profissional a serviço de um coletivo que, conseqüentemente, exige uma formação não só inicial, mas uma formação contínua.

¹¹ O MST se vê como sujeito pedagógico. Em que consistia, na sua origem, a tarefa do pedagogo? Conduzir a criança e o jovem no caminho do conhecimento, cujo objetivo era a formação dos mesmos. O MST tem o seu jeito de congregar um contingente expressivo de famílias (adultos, jovens e crianças). Ao juntar essas pessoas, o MST tem um propósito imediato, que é a ocupação de um latifúndio e passa a ser na vida dessas pessoas uma referência de organização, de ensinamento, de formação. Existem princípios que devem ser considerados, existe uma disciplina que implica o vínculo entre teoria e prática. É o MST que pela sua prática se constitui para os sem-terra e para os Sem Terra, uma referência. “[...], olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um *sujeito pedagógico*, ou seja, como uma coletividade em movimento que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”. (Caldart, 2000, p.199. Grifo da autora). E nessa intencionalidade está o aprendizado de que terra é mais que terra, isto é, subentende escola, construção de casas, saúde, estrada, incentivo à agricultura e, principalmente, entender essas conquistas numa dinâmica de compromisso com a transformação social. A consciência de que terra é mais que terra é parte constitutiva de uma pedagogia que prega a não-acomodação, a não-passividade e a participação no “destino” de um povo. É uma pedagogia presente nas marchas, nas caminhadas, na composição do hino do MST, na construção da bandeira, no apoio a outras ocupações, enfim, é uma pedagogia inerente a uma cultura de luta social, refletida nos projetos intencionalmente construídos, porém sempre inacabados.

Paulo Freire, em *Educação e mudança* (2003), ao analisar o compromisso do profissional com a sociedade, refere-se ao sentido do compromisso sob o ponto de vista de um plano concreto.

De fato, ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2003, p. 16)

Essa consciência de ser e de estar no mundo de que fala Freire, torna os sujeitos capazes de comprometer-se com uma realidade concreta, atuando e refletindo sobre ela para transformá-la - um ser da práxis - de acordo com os propósitos e finalidades tecidas pelos sujeitos envolvidos, ainda que condicionados pela realidade de sociedade, contexto histórico em que vivem, seja no plano social, econômico, político ou cultural.

A trajetória feita até agora - da gênese do MST à sua consolidação e a representação social do nome Sem-Terra - comprova a extensão e complexidade do sentido educativo desse segmento social, que também optou pela escola, enquanto lugar privilegiado do conhecimento e da formação humana. Nesse caso, a ocupação da escola não deve traduzir uma tarefa só política e nem só ideológica, mas, sendo política e ideológica, é que é, sobretudo, pedagógica.

A terceira parte deste capítulo, MST e a ocupação da Escola, discute aspectos mais gerais, priorizando desde o contexto em que surge a escola à sua materialização e organização e, ao mesmo tempo, identificando elementos relacionados à demanda de formação dos educadores, enquanto pré-requisito para continuar sendo um educador Sem Terra.

3. MST e a ocupação da Escola

Na nossa militância existe disseminada uma vontade generalizada de estudar. As palavras de ordem “sempre é

tempo de aprender” e “todos Sem Terra na escola” já representam um verdadeiro objetivo!

(João Pedro Stédile)

No tratamento que demos às questões anteriores, gênese do MST e representação social do nome Sem Terra, a escola já se fez presente enquanto instrumento necessário na formação dos sujeitos integrantes desse movimento social, cujas práticas vão sendo tecidas, segundo o ritmo das vivências de cada grupo, no acampamento e/ou assentamento. A ocupação da escola é resultado dessas vivências, e os parâmetros que nos permitem compreendê-la estão entrelaçados com as demais ações que contribuem para a formação dos Sem Terra no Brasil.

Quando o sem-terra ocupa um latifúndio e o transforma em assentamento, ele desapropria da terra conquistada o latifundiário [...]. Quando ocupa uma escola em busca de formação, o sem-terra precisa aprender a apropriar-se dela sem desapropriar quem nela já é *dono* do patrimônio que procura. A relação pedagógica não é uma relação de *desapropriação*, mas de *apropriação compartilhada* [...]. Um outro aprendizado está na transformação desta vivência coletiva de que a escola pode ter relação com a luta e com a terra na efetiva atribuição de novos significados à escola concreta, aquela em que cada família busca colocar seus filhos para que tenham *um futuro melhor* [...] O terceiro aprendizado é exatamente aquele que pode acelerar esta nova síntese. Trata-se da descoberta de que sua vida no Movimento tem sido, de fato, *uma grande escola*, e que através da luta já aprendeu muito mais coisas do que lembra ter aprendido no seu tempo de escola formal. (CALDART, 2000, pp. 139-140)

Neste sentido, dizer ocupação da escola é referir-se a um direito que, tal como a terra, foi também negado aos sem-terra, na sua condição social de trabalhadores excluídos da terra. O significado que é dado à escola, como um “patrimônio” que deve ser apropriado, sem que para isso aconteça o ato de desapropriação, associa-se ao significado de apropriar-se da terra, como bens que devolvem a dignidade ao homem e oportunizam aos filhos vislumbrar um futuro mais promissor. Esse futuro melhor já está sendo, em seu processo de construção, considerado a rebeldia desses trabalhadores a uma estrutura de negação, mas ainda não é em definitivo, no sentido de acabamento, algo alcançado, concluído, exatamente por ser um processo. Quando a autora

comenta que um dos aprendizados dos sujeitos acontece no próprio Movimento e que esses o consideram uma escola, remete-nos ao que falamos anteriormente sobre o Movimento como sujeito pedagógico.

A escola é uma instituição social que, desde as origens, foi entendida como aquela que ensina alguma coisa ou que se destina ao conhecimento. Não é minha intenção, neste trabalho, fazer uma abordagem sobre as várias concepções pedagógicas que buscaram explicar em que consiste a educação e o ensino. Mas, quero só pontuar a concepção da Pedagogia tradicional que, não considerando as diferenças sociais, entendia a escola e o ensino como transmissão do conhecimento. Dada essa concepção, que foi bem aceita pela classe dominante, principalmente para o desenvolvimento do capitalismo, a escola, em sua trajetória, foi pouco potencializada para a classe empobrecida e, portanto, também não foi pensada para ser ocupada pelos trabalhadores camponeses, como os sem-terra. Dizer que os sem-terra ocupam a escola expressa a consciência que dela não podem desapropriar-se. Se a escola não se encontra preparada para incluí-los, é preciso construir essa inclusão, como consequência da consciência acerca da educação para o trabalhador, com vistas à sua formação como compromisso social.

Na história dos movimentos camponeses, o MST se diferencia, também, por essa iniciativa de associar a escola à luta pela reforma agrária e em ocupá-la, que implica “também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus sujeitos” (Caldart, 2000, p.139). Ao relacionar a escola à realidade de vida cotidiana dos sujeitos de um movimento social, transparece um elemento pedagógico importante que, em se tratando do MST, passa pela *experiência da coletividade*. Nesse caso, para o MST, a relação entre educação para a coletividade, que se dá desde a ocupação, e a escola que, pelo ensino, contribui para a problematização dos fatos, enquanto desdobramento dessa inserção numa coletividade, representa estratégias importantes de um mesmo plano que se desdobra na luta por reforma agrária. Sob esse ponto de vista, entendem a escola como um espaço social por onde passam as discussões acerca das transformações sociais.

Saber-se *desgarrados da terra* e construir-se em *novos sujeitos sociais* inclui a erradicação do analfabetismo das famílias sem-terra (crianças, jovens e

adultos), uma demanda considerada como um dos mais sérios entraves a ser enfrentado no projeto de reforma agrária no Brasil. A ocupação da escola, vista sob o ponto de vista do lugar social e cultural do sujeito sem-terra e na relação deste com a sociedade, é um processo conflituoso e, geralmente, lento. É uma prática na qual é possível identificar um momento em que ela se evidencia com maior intensidade, o que não é o mesmo que definir o começo nem tampouco o fim. O que nos possibilita a aproximação dessa experiência, assim como compreendê-la é mesmo a concepção de movimento, processo que inclui variáveis diferenciadas de caráter político e social.

3.1 A mobilização dos sujeitos sem-terra cria a escola

Para o MST investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo

(Pedro Tierra)

Num país que prega a defesa da democratização do ensino, no qual o ensino básico é direito de todos, causa estranhamento de o fato do MST integrar em sua organicidade a luta pela escola como condição para usufruir de um serviço institucional que, indiscutivelmente, é seu por direito.

Se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. (CALDART, 2000, p.147)

A criação da escola no MST justificou-se, em primeiro lugar, pela própria base social do Movimento - famílias sem-terra economicamente pobres, com baixo nível de escolarização. Uma situação que não é realidade apenas dos sem-terra, mas da maioria dos trabalhadores camponeses. Em segundo lugar, representou a preocupação das famílias sem-terra com a escolarização dos seus filhos. No princípio de 1985, quando o MST foi formalmente criado,

algumas famílias ocupavam a terra, mas deixavam os filhos, principalmente adolescentes e jovens, com parentes e amigos para que continuassem os estudos. Percebeu-se que separar os filhos dos pais era descaracterizar uma luta que tinha como objetivo a (re)construção da identidade camponesa caracterizada pelas famílias .

A presença das crianças acampadas provocou fortes inquietações: o que fazer com essas crianças? Essas inquietações favoreceram a mobilização e pressão das pessoas (principalmente das mães), dentro do Movimento, por escola para os filhos.

Entre os pais, havia os que consideravam o estudo um valor e possibilidade de uma vida melhor para os filhos. Havia também famílias que manifestavam menos interesse pela escola, não vendo, a princípio, relação entre ocupar a terra e criar escola, mas o processo da articulação possibilitou que a escola passasse a ser uma realidade do conjunto das pessoas de um determinado contexto, seja no acampamento ou assentamento, e de onde se originou, também, a organização do setor de educação.

A mobilização pela escola fortaleceu-se também pelas práticas pedagógicas voluntárias, antes mesmo de uma organização da escola propriamente dita, como, por exemplo, através de atividades educacionais com as crianças acampadas. Nessas atividades aconteciam as narrativas da história de cada um e da história do MST, dos acontecimentos cotidianos, desenvolvendo uma leitura de mundo que, de acordo com a organização do setor de educação, foi se caracterizando como princípios pedagógicos da escola, da prática pedagógica e da formação dos educadores.

O professor surge nesse contexto. Em alguns acampamentos, havia pessoas que exerciam a docência antes de ingressarem no MST. Mas o que predominava eram voluntários, que passaram a exercer o trabalho docente por terem um pouco mais de escolaridade em relação à média dos acampados. Na maioria, porém, os que se colocavam à disposição para ensinar careciam de formação para ser professor.

O saber ler, contar e escrever começava a ser entendido como imprescindível para a continuidade da luta pela terra. A educação ganha importância no MST por, segundo Bezerra (1999), ser fundamental no

“rompimento de três grandes ‘cercas’: *a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância*” [...]. (p.39. grifo do autor)

Hoje, a realidade escola já é consolidada nos acampamentos e assentamentos do MST. A abrangência, para mais ou para menos, depende da realidade de cada comunidade, por ser uma construção coletiva e não delegada a agentes externos. A presença de professores externos existe, mas não é uma prática comum. Trata-se de uma variável bem diferenciada, que só pode ser entendida dentro de cada contexto específico.

Da articulação e mobilização interna surgem as lideranças que muito contribuíram para aumentar a pressão em torno da luta por escolas. Num contexto de um movimento de massa, cria-se a organização de equipes de trabalho onde os debates são fortalecidos. Enfim, uma mobilização, inicialmente das mães, alcança a massa – articulação dos integrantes. Desse conjunto, emergem as lideranças (novas forças mobilizadoras), que organizam grupos de trabalho, desencadeando um outro elemento importante no processo pedagógico: a problematização da realidade (no caso, a ausência da escola), socialização do pensamento, das idéias, através dos debates e estratégias de ação. A ação predominante dessas equipes foi a assistência às crianças, ao mesmo tempo em que tomavam consciência de que lutar por escola é entender que terra é mais que terra. O desdobramento dessa consciência tomou proporções bem mais amplas, como a organização das diversas frentes de trabalho no MST em nível nacional, estadual e local. Um aprendizado na coletividade.

3.2 A Organização do Setor de Educação

A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. A partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência (do companheirinho ao companheirão), como em significados (escola é mais do que escola)

(CALDART)

Vimos que, através das mobilizações, articulações e trabalhos voluntários, de acordo com a demanda social dos acampamentos e assentamentos, como

também da relação que, proporcionalmente, foi se dando entre escola e luta pela terra, o MST assumiu como compromisso a criação de escolas e decidiu organizar, articular e produzir por dentro de sua organicidade uma proposta pedagógica específica para as escolas e para a formação de educadores.

Não é propósito deste trabalho aprofundar a proposta pedagógica do MST quanto às práticas pedagógicas, currículo escolar, avaliação e outros componentes que caracterizam o trabalho pedagógico, apesar de esses elementos serem partes integrantes desta discussão. O propósito aqui é perceber, sob o ponto de vista da trajetória histórica, o processo educativo inserido na organicidade do Movimento e, com isso, destacar os fundamentos práticos e teóricos como foco principal deste estudo, que é a formação contínua dos educadores sem-terra.

Uma boa parte da história da educação do MST ainda está na memória oral de seus protagonistas. Porém, de acordo com a obra - *A história da luta pela terra e o MST*- de Mitsue Morissawa (2001), que investigou sobre a periodização do trabalho com a educação entre os sem-terra, é possível identificar uma periodização de acontecimentos que situam o trabalho MST e Escola que, usualmente, é utilizada pelo MST para descrição da sua história. Segundo o autor, o trabalho educacional acontece em 23 estados em que o MST está organizado.

- Em 1983 começou a funcionar a primeira escola, da qual se tem registro, no Assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul.

- Em 1987 foi formalizado o Setor Nacional de Educação do MST, no 1º Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo. Contou com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, estados onde o MST estava se organizando. As questões debatidas tiveram o caráter político-administrativo, pedagógico e formativo e podem ser organizadas em três eixos:
 - Sobre a implementação de escolas públicas de 1ª. a 4ª séries nos assentamentos.
 - O que se pretende com as escolas nos assentamentos e qual o tipo de ensino a ser desenvolvido.

- Plano de ação para a formação dos professores.
- A partir de 1988, os desdobramentos do referido encontro se intensificaram, e o resultado foi a criação do Setor de Educação nos estados onde estava organizado o MST e na implantação de cursos de formação dirigida para o trabalho de educação.
 - Entre 1989 e 1990, o Setor de Educação definiu como prioridade a estruturação das regionais e a habilitação dos professores rurais leigos. Em janeiro de 1990, em Braga, Rio Grande do Sul, teve início o primeiro curso de Magistério para os professores das escolas de assentamentos. O curso foi realizado no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa (Fundep)¹² da Região Ceileiro. As primeiras turmas que concluíram o curso eram formadas por alunos de 18 estados. Ainda em 1990 foram priorizadas duas frentes de trabalho com a educação: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil.
 - Para uma maior sensibilização dos próprios militantes quanto à importância de estudar, o MST, entre 1991 e 1992, desenvolveu a campanha de alfabetização de adultos – o projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos). O lançamento oficial aconteceu em 25 de maio de 1991, no assentamento Conquista da Fronteira, em Bagé, Rio Grande do Sul. Participaram deste ato Paulo Freire, sendo esta sua última participação pública enquanto secretário de Educação da cidade de São Paulo, e Esther Grossi, secretária de Educação da Prefeitura de Porto Alegre. Concomitantemente, foram organizadas oficinas de capacitação pedagógica para atender à formação de professores. Todo o trabalho foi coordenado pelo setor de educação.

O trabalho com a educação já solicitava uma sistematização mais consistente e investimentos, em seus vários aspectos. Isso se dava pelo aumento das escolas para atender à demanda de alunos, pela preocupação com o que ensinar, como ensinar, que direcionava para uma outra demanda da qual dependia a continuidade do projeto: a formação dos educadores, com perfil diferenciado, preparado tanto para o trabalho em sala de aula quanto para o desempenho no setor de educação.

¹² Criado em agosto de 1989 pelos diversos movimentos sociais do campo para atender às demandas de escolarização alternativas no meio rural. A sede atual do ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) é em Veranópolis, Rio Grande do Sul. (Morissawa, 2001, p.241)

[...], podemos nos considerar, como trabalhadoras da educação ou educadoras, no sentido relacionado à escola, as pessoas que têm como atividades principais (não necessariamente exclusivas – grifo da autora), no MST as seguintes: trabalho de magistério, ou outro, em escolas de assentamentos ou acampamentos; monitoria ou assessoria ao trabalho de educação de jovens e adultos [...]; monitoria ou assessoria ao trabalho de educação infantil [...], mobilização e organização das comunidades de assentamentos e acampamentos para garantir a educação escolar adequada, organização e acompanhamento dos cursos supletivos de 1º. e 2º. graus viabilizados pelo Movimento, trabalho de formação de professoras/es e monitores/as. (CALDART, 1997, p.16)

A sistematização desses critérios contribuiu para a consolidação da proposta de formação de professores sem-terra que passa a ser clarificada nos documentos do MST.

- Em 1994, realizou-se em Belo Horizonte o Curso Nacional de Pedagogia para professores de Assentamentos¹³.

- Em 1995, foi criado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

- Em 1996, a Educação de Jovens e Adultos tomou um impulso maior devido a alguns convênios e parcerias nacionais e estaduais, que permitiram iniciar um trabalho mais abrangente em 19 Estados, com a intenção de constituir, de fato, um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária.

- Em julho de 1997, o MST realizou o primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em convênio com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Unicef. O Encontro reuniu 700 delegados de 30 universidades de 19 estados e do Distrito Federal, além de 200 convidados. Sob o tema: “Escola, terra e dignidade”.

A UnB teve a iniciativa de apresentar o programa a outros reitores, alcançando um apoio de 38 universidades que, em parceria com o MST, desenvolveram um projeto de apoio à educação da reforma agrária. Foi criado

¹³ Os objetivos do curso: capacitação do coletivo de educação do MST; discussão dos fundamentos teóricos da proposta de educação do Movimento; exercitar planejamento coletivo; atualizar questões conjunturais da educação em nível nacional; fortalecer intercâmbio com entidades afins e produzir material didático. (Ibid. 2001, p. 242).

o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), tendo o professor João Todorov, então reitor da UnB, como coordenador.

- Em 25 de abril de 1998, realizou-se em Recife-PE, o primeiro Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos com 700 participantes.

- Em setembro de 1999, concretizou-se o 1º. Enefa – Encontro Nacional de Educadores do Ensino Fundamental, em Esteio, Rio Grande do Sul. Resultado de uma parceria do Setor de Educação do MST e da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, com apoio da Unicef, da Unesco e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Participaram 400 educadores de vários estados do País.

- Em 2003, foram aprovadas pela Resolução CNE-CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Foi constituído Grupo Permanente (GP) de Trabalho de Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação, conforme disposto na Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 4 de junho de 2003, representado pelo Coletivo Nacional de Educação do MST e outros movimentos sociais, representantes institucionais e ministérios.

Enfim, a trajetória acerca da educação demonstra que, gradativamente, o MST foi integrando o trabalho educacional à estrutura organizativa dos acampamentos. Uma experiência que se repete a cada novo acampamento e assentamento.

Os aspectos que se sobressaíram neste capítulo são indicativos, imprescindíveis para uma aproximação maior do processo de conhecimento do objeto de estudo deste trabalho. A realidade da qual estamos tratando traduz a própria dinâmica de *movimento* e heterogeneidade, ao mesmo tempo em que traz uma implicação pedagógica fundamental, que é a necessária combinação entre formação e ação, num contexto de reforma agrária vinculada às questões sociais que atingem diretamente os sujeitos envolvidos.

É importante considerar que o MST não é hoje o que foi no princípio de sua organização, da mesma forma que não é hoje o que será no futuro. Porém, há uma predominância quanto ao perfil dos que nele continuamente ingressam, formando novos acampamentos e assentamentos. São populações empobrecidas, fruto da experiência das ausências e/ou negações, como por

exemplo: ausência de trabalho, moradia, escola, assistência médica, alimentos e outros. Pensemos nessas fileiras... que aspectos de homem revelam? O que lhes resta de humanidade? Pensemos ainda no tempo necessário para muitos entenderem que ainda podem construir uma vida decente. Quanto tempo levam para relacionar o aprender a ler, escrever, contar com a busca por um chão? E ainda, com que intensidade tomam consciência que, *terra é mais que terra?*

É dessa cultura desenraizada e que se enraíza no processo de integração pela coletividade que fazem parte os educadores do MST. Das iniciativas internas do Movimento ao alcance de outras parcerias, como a sensibilidade e responsabilidade social das universidades e de outras instituições, os programas do Governo que subsidiam a educação para os membros da reforma agrária nos diversos níveis: supletivos, magistérios, formação universitária, cursos técnicos, muitos têm contribuído para uma formação inicial sistematizada, um determinado tempo e espaço, sempre coordenado pelo Setor de Educação. Mas, e a formação continuada desses educadores é responsabilidade de quem? Como ela acontece? Em que tempo, em que espaço? O que, de fato, a constitui? Em quais princípios pedagógicos se fundamenta?

O capítulo dois tem como propósito a análise das referidas questões, tendo como base os elementos que foi possível reunir na tentativa de contextualização do MST e a Educação no Brasil, com uma significativa diferença: o ponto de partida agora é um contexto particular, o que não quer dizer um contexto isolado, uma vez que esse contexto particular é parte da organicidade maior do MST, cujas ações mantêm essa relação com o todo. É o contexto dos educadores da Escola de E. Fundamental Roberto Remige, no Assentamento João Batista II, localizado em Castanhal/PA, local onde foi desenvolvida a pesquisa.

CAPÍTULO 2

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR SEM TERRA

Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o *papel* do trabalhador social que optou pela mudança.

(Paulo Freire)

O primeiro capítulo deste trabalho constituiu-se numa abordagem sobre a trajetória do Movimento Sem Terra no Brasil e a Educação, que permitiu a compreensão da dinâmica de formação dos sem-terra. A condição social desses trabalhadores, a organização dos acampamentos e assentamentos, a aprendizagem da vida coletiva, participativa e de resistência, num contexto de luta pela terra, ao mesmo tempo o esforço de responder a outras demandas, como o analfabetismo, a organização das escolas e a formação dos educadores, são a base onde foram construídos, formulados os princípios educativos a partir dos quais o Movimento busca organizar a sua proposta pedagógica.

Neste segundo capítulo, o propósito é, com base em algumas abordagens do ponto de vista do MST e do ponto de vista de outros autores, em diálogo com a teoria freireana, conhecer quais são esses princípios pedagógicos que fundamentam a formação contínua do educador Sem Terra. Estudando os documentos que tratam do assunto, percebe-se uma proposta em construção, com seus alcances e limites, ao mesmo tempo em que projetam uma perspectiva pedagógica voltada para o contexto de reforma agrária. Sabemos que se trata da colaboração de um movimento para a educação do campo, e

que, portanto, não esgota a discussão exigindo a continuidade do aprofundamento das questões, considerando que a realidade da educação do campo é de interesse de outros segmentos camponeses que também se sentem não contemplados por uma educação adequada à sua realidade camponesa.

Na construção deste capítulo, elegi como ponto de partida o estudo de textos contidos no documento - DOSSIÊ - MST E ESCOLA – (2005), elaborado pelo Coletivo Nacional de Educação do MST; discute o processo de construção de uma concepção e uma prática de escola pública da educação fundamental nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A sistematização desse documento teve início durante os cursos de formação de educadores. O texto trata também dos princípios pedagógicos que fundamentam a educação no Movimento.

O MST se organiza em setores. Entre os diversos setores, conforme trabalhamos no primeiro capítulo, está o de educação e basicamente é dada ao professor a responsabilidade pela criação das escolas, articulação e mobilização dos assentados para estudar, encaminhar as propostas educativas para serem discutidas com todo o assentamento, nas reuniões de coordenação, assembléias, enfim, garantir o funcionamento e gerenciamento da escola.

Neste capítulo, utilizo, também, trechos das entrevistas com os professores¹⁴ e educadores¹⁵ do assentamento, realizadas durante a pesquisa de campo, buscando assegurar a dinâmica que venho seguindo desde o início, que é o diálogo da teoria com a realidade.¹⁶

A partir dos princípios fundantes do Movimento e da complexidade que envolve a opção coletiva num movimento de massa, o MST constrói para si outros princípios, que orientam o processo de formação dos sujeitos que atuam

¹⁴ Termo que expressa o trabalho diretamente na escola, na sala de aula. Esses professores são também identificados como educadores.

¹⁵ O termo educador expressa a inserção dos sujeitos nas diversas atividades educacionais, nos acampamentos e assentamentos. Se refere ao trabalho de organização desses trabalhadores, à discussão do significado de ocupar a terra, resistir, de querer fazer reforma agrária, às mobilizações de massa organizadas pelo Movimento, às discussões sobre escola, à importância de estudar, enfim, se refere ao trabalho de conscientização e de identidade de, sendo um sem-terra - desgarrado da terra -, construir uma nova condição social - Sem Terra. Educador expressa a abrangência do trabalho educativo, além da escola.

¹⁶ Para identificar os autores das entrevistas, utilizo “códigos”, exemplo: Educadora “A”; Educador “B”, para preservar o sigilo da autoria dos depoimentos.

nas diversas frentes do Movimento. A escola é uma dessas frentes e nela se insere a formação dos educadores. Passo agora a expor alguns desses princípios, que identifico como um esforço do MST para discutir com seus integrantes uma concepção de sujeitos, de sociedade e de educação, vinculada à luta mais ampla encampada pelo Movimento a partir das relações construídas no cotidiano de um assentamento, na relação com a escola.

Por mais que a formação dos educadores esteja inserida num contexto de luta, cujo compromisso é a formação de militantes do Movimento, para agir em favor da reforma agrária, não dispensa um tratamento específico dada a complexidade do trabalho docente. Nesse caso, considero que o que o MST identifica como princípios pedagógicos, alguns carecem ainda de uma melhor problematização e aprofundamento para que adquiram maior consistência enquanto referência na formação dos educadores, mantendo o seu caráter de *continuum constructo*.

2.1 Princípios pedagógicos, segundo o MST, em diálogo com a abordagem freireana.

Com base no **Dossiê - MST e Escola** (2005), formulado pelo Setor de Educação do MST e no livro **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**, de Caldart (1997), foram selecionados para este estudo cinco princípios pedagógicos, entre os vários indicados nas duas literaturas. Ao escolher esses princípios, foram estabelecidas também prioridades quanto ao foco em cada um deles. O critério desses recortes deu-se pela relação mais direta dos mesmos na formação dos educadores.

- Educação para a transformação social;
- Educação organicamente vinculada ao Movimento Social – formação em movimento e para o movimento;
- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana;
- Relação entre teoria e prática;
- Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores

À medida que for expondo cada um dos princípios, busco desenvolvê-los sob o ponto de vista do próprio MST, enquanto autor dessa construção, e, concomitantemente, busco fazer o diálogo com as abordagens freireanas. Em seguida, a partir dos aspectos que mais se evidenciaram nesse diálogo, busco outras abordagens sobre a formação de educadores, como contribuições ao aprofundamento da temática a que se propõe o capítulo. Os princípios pedagógicos trabalhados neste capítulo são entendidos também como convicções que nascem da prática pedagógica nas escolas, da convivência no assentamento, que tornaram-se referências para os cursos de formação. Conseqüentemente, essas referências modificam-se ou aprimoram-se, considerando-se que não há uma repetição da história pelos sujeitos que nela se inserem, mas esses a transformam à medida que atualizam suas ações, o que implica problematizá-las.

Há um esforço em assegurar na formação a coerência entre o ser educador, ser professor e ser militante, como condição para uma educação em movimento, que requer planejamento, prioridades e estratégias de ação segundo as demandas locais, relacionadas também às demandas mais amplas de uma educação voltada para a formação de sujeitos, cuja meta é a reforma agrária.

2.1.1 Educação para a transformação social

A compreensão de educação adotada pelo MST abrange os processos da formação humana nas diversas fases da história da humanidade - antecedentes – e os processos atuais e particulares, no caso, dos integrantes do Movimento, objetivando a organização dos trabalhadores e o conjunto de suas reivindicações.

Educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. (DOSSIÊ, 2005, p.161)

A construção de uma nova ordem social de que fala o Setor de Educação, caracteriza-se pela educação de classe e, conseqüentemente, um projeto político das classes trabalhadoras. “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educadores como nos educandos”. (Setor de Educação do MST, 2005, p.161). Significa que, na formação dos educadores, a intencionalidade quanto à participação dos mesmos na formulação e na implementação de mudanças sociais deve estar explícita. Essa exigência requer que o educador tenha espaço para uma formação contínua que lhe possibilite condições de situar-se criticamente no mundo, comprometendo-se, ao mesmo tempo, com a formação dos sujeitos que devem estar inseridos nessa perspectiva de mudança, a partir de sua integração na organização e dos interesses do assentamento.

Nesse sentido de envolvimento e inserção no cotidiano do assentamento é que, para o MST, todo professor deve ser também um educador-militante¹⁷, para que essa militância esteja também na sala de aula. Separar o trabalho de ensinar do cotidiano da luta pela reforma agrária não contribui para uma educação comprometida com a transformação social.

O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português... Alguém que saiba o jeito de ensinar bem às crianças. Também deve acompanhar as crianças no trabalho. Ajudar as crianças a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões. [...]. O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade [...]. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. [...]. Deve estar capacitado para coordenar a caminhada coletiva das crianças. Deve buscar sempre um preparo melhor através da leitura, cursos e conversas com outros professores. É importante que o professor do MST participe do Sindicato dos professores e do Setor de Educação do MST. (DOSSIÊ, 2005, p.36)

¹⁷ No sentido de não ficar restrito às questões da escola no assentamento ao qual pertence. O educador militante contribui com os educadores em outros acampamentos – experiência a qual já viveram e que continua sendo uma prática no MST, organiza os mutirões de mobilização e reivindicação com outros setores, participa das marchas, enfim, não se desvincula do processo identificado, por eles, como revolucionário.

Este trecho apresenta orientações sobre o fazer docente. Podemos organizar esse *dever fazer* em seis características: a primeira, o domínio das disciplinas que vai ensinar; segunda, a didática – ensinar de modo que as crianças aprendam; terceira, acompanhar as crianças nas mobilizações e organização; quarta, participar ativamente das ações dos trabalhadores a partir do assentamento; quinta, buscar uma formação contínua que o capacite para esse trabalho; e sexta característica, estar inserido na organização de professores, enquanto categoria de trabalhadores da educação, que vai além da organização no assentamento e no Movimento. Essas características relacionadas entre si é que, para o MST, forma o professor militante, compreendido no sentido de pertença pela inserção na luta social. “[...]. E o professor, geralmente acostumado a um trabalho mais isolado, precisa romper com o isolamento e engajar-se na organização maior através do setor que lhe é mais específico, que é o Setor de Educação”. (DOSSIÊ, 2005, p. 46).

O princípio - educação para a transformação social - aparece nos escritos como a meta maior a ser alcançada. Para ele convergem os demais princípios. Expressa intencionalidade, isto é, do porquê de num assentamento, criar escola e formar professores. Não é só o professor que deve ser um militante, o aluno também. A militância atravessa um processo formativo que passa pela ética e construção de valores inerentes a uma luta coletiva.

Nos processos de transformação em que estamos envolvidos, um dos grandes desafios tem sido romper com os valores da velha sociedade e construir valores pessoais coerentes com os processos de luta coletiva. Nossa tendência é repetir os vícios que calcaram nossa personalidade, até agora, tais como o individualismo, o autoritarismo, a auto-suficiência ou a obediência cega, o machismo, o racismo, etc. (DOSSIÊ, 2005, p.48)

Aqui, o coletivo de educação traz o sujeito, no singular, na construção desses valores e o inclui em âmbito coletivo. Essa inclusão é positiva. Entendo que o compromisso com a transformação social precisa considerar as etapas em que o sujeito faz essa opção de inserir-se numa luta maior pela transformação social. Não se trata aqui de separar o processo individual do processo coletivo. Considero que os dois processos estão interligados, caminham juntos, mas, se não houver oportunidade para que o sujeito se

assuma enquanto tal, a participação no coletivo pode se dar num âmbito de euforia, de ajuntamento, onde tudo é transferido para o coletivo, diminuindo ou nunca existindo um compromisso pessoal, que subentende a consciência de sua participação no processo. Quando, anteriormente, ao chamar atenção sobre o que o professor *deve fazer*, segundo o MST, senti falta de uma referência a esse professor que, sendo formado para a militância ou para as lutas coletivas, é formado também enquanto sujeito no singular e, portanto, deve ser percebido na sua identidade pessoal. No processo de formação para a militância, maior será a sua qualidade, se, o sujeito não se anular para dar lugar somente ao coletivo, o que demanda atenção a esse sujeito, no singular, para que esse educador assuma a opção de inserir-se numa coletividade e as conseqüências dessa opção em constante movimento e construção.

Trata-se do aspecto da consciência do que é comprometer-se com uma coletividade, num determinado contexto social, e isso é fundamental para que o educador não se torne apenas um instrumento estratégico no processo de educação e organização das escolas nos assentamentos. Esse comprometer-se ganha sentido à medida que a sua inserção nesse compromisso realiza a sua vocação humana, que o prepara para a construção de um novo mundo. A identidade coletiva não anula a identidade de sujeito: é enquanto sujeitos conscientes que podemos falar da opção ou das opções que fazemos por um determinado lugar social. É o processo de assumir-se como autor e protagonista que impede a anulação do ser pensante.

Na obra **Educação e Mudança**, Paulo Freire argumenta:

O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto. [...]. [...], quem pode comprometer-se? Contudo, como pode parecer, esta pergunta não se formula no sentido da identificação de quem, entre alguns sujeitos hipotéticos – A, B, ou C -, é o protagonista de um ato de compromisso, numa situação dada. É uma pergunta que se antecipa a qualquer situação de compromisso. Indaga sobre a ontologia do ser sujeito do compromisso. A resposta a essa indagação nos faz entender o ato comprometido, que começa a desvelar-se diante da nossa curiosidade. (Freire, 2003, pp.15-16).

O autor evidencia a relação entre o sujeito comprometido e o compromisso propriamente dito, considerando que é nessa relação que se expressa o fazer e o refletir. No processo de comprometimento, o fazer não se sobrepõe ao refletir nem o refletir ao fazer, por tratar-se de uma dinâmica inerente ao sujeito que se decide a *estar com*, a *ser com*, a *fazer com*. Daí, então, no contexto que estamos discutindo, significa o sujeito construir uma atitude de companheiro, autor e protagonista de sua ação numa coletividade e intencional sua ação e reflexão.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 2003, p.16)

Se em todos os assentamentos, através do trabalho realizado pelo coletivo de educação, acontece a discussão sobre o educar para a transformação social, então constitui a possibilidade de os sujeitos que se comprometem com o ato de educar conscientizar-se da sua vocação histórica, comprometidos numa realidade que lhes é próxima para, a partir dessa realidade local, projetar-se num comprometimento mais amplo, associando-se a outros desafios e construindo-se seres de práxis. “Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. (Freire, 2003, p. 17).

No assentamento João Batista II, quando conversava com os professores sobre quais os princípios pedagógicos que orientam o projeto de formação continuada dos educadores da escola no assentamento, um dos princípios que se destacou foi o da transformação social, mesmo reconhecendo que o alcance teórico desse princípio não está na mesma proporção do alcance prático.

Sempre comentamos uns com os outros que a teoria é mais carregada de utopias, mas, pensar, sentir é sempre mais rápido. Fazer é mais lento. Então, isso não significa que na teoria falamos muito e na prática fazemos pouco. Não se trata de uma contradição. [...]. As teorias não são receitas, são fundamentos e por isso percorre todo o trajeto de construção. (Profa.”C”-entrevista em 08/02/06)

Reconhecem que a prática não é a aplicabilidade de uma teoria, como se essa pudesse ser experimentada, colocada à prova, mas também não é a negação da teoria. O que acontece é que na prática a teoria se transforma, modifica-se e vai agindo como fundamentação, construção inacabada de significado do que se faz, ajudando a problematizar a prática e refletir criticamente sobre as ações intencionalmente planejadas. Num processo que busca a organização dos sujeitos, o princípio da educação para a transformação social passa pela dinâmica teoria x prática x teoria, porém o ponto de partida e o ponto de chegada, como condição de continuidade a um processo inconcluso, inacabado, é o homem.

Princípio [...] importante é organizar as pessoas. A formação e a educação adquirem um papel fundamental - ler e escrever para melhor entender o mundo, que contribua para a emancipação das pessoas, organizá-las politicamente e avançar em direção à utopia – um Brasil sem latifúndio. (Educadora “A” – entrevista em 07/02/06).

A utopia por um Brasil sem latifúndio traduz não só a luta do MST, mas também a luta dos povos indígenas, dos seringueiros, dos ribeirinhos, de outros agricultores que se vêem constantemente ameaçados em sua própria terra. O exílio¹⁸, desses grupos, causado pela presença do latifúndio, da indústria e das empresas multinacionais, é um elemento sobre o qual se reúnem e se organizam para o resgate de sua dignidade humana, recuperando ou construindo a força para a resistência, superando a passividade.

Então, o princípio da educação para a transformação – educamos para mudar, para transformar, para quando pegarmos uma lei que foi votada pelo congresso sabermos analisar, relacionar as conseqüências dessa lei na nossa vida. Sobre essa questão do congresso de querer enquadrar as ocupações de terra como crime hediondo, temos que saber por quê. E o latifúndio não é crime hediondo? Este sim, desvia o caminho dos direitos humanos e nós temos que entender Outra coisa é o incentivo ao agro negócio, [...], cujo objetivo é a exportação. Esse não é um projeto para beneficiar os agricultores e sim,

¹⁸ Emprego o termo exílio no sentido de que são grupos sociais excluídos na sua própria terra, que passam a viver de suas lutas e resistências. Alguns passam a viver mesmo na clandestinidade, não contam mais. Na vida desses grupos, a escola é importante, se contribuir para a superação de sua forçada experiência de “exilados”, para a sua organização e mobilização contra os mecanismos de exclusão e empobrecimento.

somente àqueles que vão produzir o que a indústria quer, e mais, não fica aqui no Brasil, como é o caso da soja aqui no Pará. [...]. Também nesse princípio intensificamos a educação de classe. Somos uma classe de trabalhadores. E isso é revolucionário. Por isso não podemos ficar quietos. Quando conquistamos a terra, continuamos do MST, porque há muita gente sem terra e o latifúndio é o grande inimigo. (Educador “B”-entrevista em 07/02/2006)

A educação para a transformação social, na prática cotidiana de um assentamento, passa pela vivência da coletividade, mas, sobretudo, por uma política do coletivo. Um movimento social com estratégias políticas discutidas em todos os setores da organização. O vínculo afetivo e efetivo com o movimento passa necessariamente pela educação, cujos organizadores e articuladores são os coletivos de educação nos vários níveis: local, estadual e nacional. A construção do vínculo com o MST compreende três dimensões: “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos” (Dossiê, 2005, p.170) – entendendo que a educação não é neutra e que, portanto, é sempre uma prática política, seja para manutenção do *status quo*, seja para a sua transformação; “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos” (p. 171) – entendendo desde o que se produz nos assentamentos à organização de cooperativas e comercialização dos produtos; e “Vínculo orgânico entre educação e cultura” (p. 172) – relacionado tanto à produção da cultura como a sua transformação. Trabalhadores sem-terra e a construção de uma cultura de trabalhadores Sem Terra, que envolve a vivência *do agora* e *do ainda não*. Ocupar a terra e resistir é um fato que exige identificação, decisão e nesse momento é tudo o que os trabalhadores podem fazer (o agora), mas não é tudo, o que significa continuar o caminho, pois terra é mais que terra (o ainda não). É um fazer em movimento, em construção contínua.

É nesse contexto de movimento que do educador se requer, de fato, conhecimento e preparo para o exercício da docência. Porém, requer também tempo e condições para que se coloque e fale de como compreende o processo de educar para mudanças sociais, desenvolvendo, no processo de formação contínua, a escuta e o diálogo, e isso só se aprende na relação com o professor, escutando-o.

2.1.2 Educação organicamente vinculada ao movimento social – formação em movimento e para o movimento

Este princípio pedagógico discute o sentido da relação MST e educação. Elege a escola como esse espaço privilegiado de discussão, organização e fortalecimento da pertença a um coletivo. Para isso, reforça a permanente formação dos educadores e educandos, enquanto sujeitos dessa formação e integrantes das ações que fortalecem a militância do Movimento.

Significa que para nós é fundamental todo o esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, principalmente mais efetivamente dos processos de mudança. (DOSSIÊ, 2005, p.162 – grifo do autor)

A ênfase neste princípio é por uma educação do Movimento e indica uma compreensão de escola, enquanto espaço de organização e construção dos processos de mudança e de formação dos sujeitos, relacionado à vida cotidiana no assentamento e às demandas que se apresentam. Mas, em que consiste uma educação do Movimento? Segundo o MST, é uma educação voltada para os processos de reforma agrária.

Educação da reforma agrária quer dizer uma educação organicamente vinculada às questões sociais de seu tempo. [...]. Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão da reforma agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato, e apenas com os sem-terra. A exigência do compromisso social da educação implica no seu engajamento num projeto de futuro. (CALDART, 1997, p. 158)

Educação para a reforma agrária não é uma tarefa exclusiva do MST, mas deve estar inserida num contexto mais amplo que inclua as escolas do campo

e “deveria ser um dos vínculos sociais privilegiados [...], pelo conjunto das escolas do meio rural. [...], inserir a escola no desafio histórico de construir novas alternativas de desenvolvimento social no campo. (Caldart, 1997, p. 158)

Uma educação para a reforma agrária considera as relações que são produzidas no campo, consciente de que, no campo, são produzidos novos saberes, novas posturas, novos valores, que se consolidam através de um projeto educacional frente às relações políticas e econômicas que interferem diretamente na vida do trabalhador rural.

Uma “educação bancária” é tudo de que não precisamos para dar conta das questões deste contexto. A escola, especialmente, ajudará mais no processo, à medida que admitir que ainda não detém os conhecimentos e as competências necessárias para responder aos novos desafios. Abrir seus tempos e espaços para a produção de novos [...] saberes, voltados às necessidades sociais: esta é a sua missão, talvez a mais nobre. O MST tem procurado trabalhar a educação, nesta perspectiva. (CALDART, 1997, p. 158)

O termo “educação bancária” foi utilizado por Paulo Freire para criticar uma concepção de educação como instrumento de opressão, como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”. (Freire, 2002, p. 59), ao mesmo tempo em que defendia uma educação libertadora que implicava a “superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. (Freire, 2002, p. 59).

A educação libertadora, segundo Freire, parte do seguinte pressuposto:

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2002, p. 62)

A concepção de educação libertadora desenvolvida por Freire, em contraposição a uma educação bancária, retomada pelo MST no processo organizativo das escolas e na formação de educadores da reforma agrária, pode continuar sendo um fundamento imprescindível para que o MST aprofunde questões como, por exemplo:

O que deve ser negado através das práticas políticas e pedagógicas das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária: o autoritarismo, a dominação, o conformismo, a corrupção, o individualismo e a destruição social e planetária. As práticas a serem afirmadas: da democracia verdadeira, da libertação humana, da luta pelos direitos de cidadania, da cooperação social, do respeito à pessoa humana, à natureza, ao cosmos. (CALDART, 1997, p. 160)

A negação de práticas opressoras e a afirmação de práticas libertadoras é um processo de construção que necessariamente passa pela tomada de consciência de oprimido e requer adesão ao diálogo que envolve o diálogo consigo mesmo e coletivamente, nessa perspectiva de que os homens se educam coletivamente.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2002, p. 52)

Segundo o MST, a convivência entre educador e educando, na sala de aula, é uma das maneiras de superação do autoritarismo e opressão. O educando ocupa um espaço importante na construção do conhecimento. Na relação educador e educando, ambos como protagonistas de saberes, alguns pressupostos são apontados pelo coletivo de educação como imprescindíveis: na sala de aula, a primazia é a experiência do educando e não os conteúdos; os professores devem ser formados para que tenham clareza da proposta política dos trabalhadores sem terra; uma educação para a cooperação e coletividade. “Ninguém se educa sozinho. Ninguém vai transformar a sociedade

sozinho, mas podemos fazer tudo isso se aprendermos a nos organizar e agir coletivamente”. (Dossiê, 2005, p. 40). No processo educativo, o trabalho coletivo é um aprendizado que se apresenta com maior exigência, por ser também o maior desafio.

Parece que quando tivemos que nos juntar em um acampamento não foi tão difícil, [...], talvez porque sabíamos que era uma situação provisória. Mas na hora do assentamento, da vida estável, temos a tendência de esquecer as lições da luta. Vem [...] em nós toda uma educação que tivemos e toda uma experiência de trabalho individual que nos faz ter dificuldades em aceitar outra forma de vida. [...]. [...], precisamos nos reeducar. Precisamos nos capacitar para a cooperação. [...]. O grande papel da escola nesta história [...] é justamente ajudar no processo de educação do coletivo. (DOSSIÊ, 2005, p. 41)

A experiência de vivência coletiva tende a ser problematizada, principalmente por não ser algo já dado, pronto, acabado e também porque nunca será um produto final. Essa problematização pode alcançar uma síntese, podendo tornar-se referência para uma concepção do processo de ensino-aprendizagem e do que deve ser conteúdo de estudo numa escola de um assentamento.

O coletivo de educação do MST assim se posiciona quanto aos conteúdos que fundamentam o ensino nas escolas de assentamento:

Que os conteúdos de ensino tratem das questões do assentamento, especialmente dos conhecimentos sobre tecnologia de produção e organização da produção agropecuária; Que os conteúdos também possam situar os alunos na realidade atual do campo, da relação campo/cidade, do país, do mundo; que lhes prepare para tomar decisões em função do conhecimento científico da realidade mais ampla; Que tudo o que as crianças aprendam e vivam na escola, alimente o seu desejo e sua razão de continuar na luta pela reforma agrária e pela sociedade dos trabalhadores. (DOSSIÊ, 2005, p.40)

A partir da vivência no campo e das demandas que aparecem com vistas à finalidade social dos sujeitos que ali se organizam, o conhecimento ou aprendizagem tem seu ponto de partida na experiência cotidiana do grupo que busca se educar, mas também nos conhecimentos construídos pela humanidade. Parte desses conhecimentos tornou-se matérias escolares, que

devem ser compreendidas e utilizadas por uma comunidade. Como avançar na produção se não se conhecem as técnicas de plantação e de colheita? Como ter acesso às técnicas de plantação e de colheita se não fizer uso de conhecimentos já produzidos nesse campo? Como produzir sem saber o destino da produção, quais os mecanismos de apropriação desse trabalho e de controle dos seus resultados? São fatores que se relacionam e que passam pelo domínio humano. São questões que precisam ser aprofundadas para evitar ou superar o que Paulo Freire identifica como uma concepção ingênua que coloca “o dilema humanismo-tecnologia”. (Freire, 2003, p. 22)

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com os quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autônomo manipulável. (FREIRE, 2003, pp. 22-23)

Neste sentido, pode-se afirmar que, se os conteúdos podem e devem estar no domínio humano, eles podem ser úteis socialmente, desde que historicamente situados e criticamente selecionados, e que podemos acrescentar politicamente selecionados.

Ao afirmar que a educação do movimento é o veículo que melhor pode dar conta das demandas formativas, e quando, ao dizer isso, está se referindo à escola cujo responsável direto é o professor, é preciso ter presente o alcance do que isso representa. No livro, **Medo e Ousadia** (2006), Paulo Freire, num diálogo com Ira Shor, comenta sobre os limites da educação, a partir de sua experiência como educador: “a educação não é por si só, a alavanca da transformação revolucionária [...]. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora”? (Freire & Shor, 2006, p. 46). Na resposta a essa pergunta, esclarece:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma determinada direção, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor idéias. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 46)

Ainda que a educação escolar num contexto de reforma agrária possa desempenhar papel importante, não é a escola que lidera o processo de mudança, considerando que as questões ali discutidas ultrapassam a escola, a sala de aula e estão na sociedade, nas políticas públicas, nas estratégias de poder. O MST se aproxima dessa discussão quando aborda sobre a coletividade, participação e inserção na luta dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, ao tratar da educação escolar e do compromisso dos professores, enfatizando o poder dos mesmos em fazer mudança, coloca sobre esses uma responsabilidade que nem sempre está sob o seu domínio. O que passa pela escola sob a responsabilidade mais direta do professor é o de iluminar a realidade, que subentende esclarecer o que está oculto pela ideologia dominante. No caso dos conteúdos, não é uma competência única do educador e do educando, mas requer uma discussão sobre currículo escolar que deve estar em consonância com as demandas escolares do campo, considerando o ponto de vista do MST, quando diz que a educação do campo não é uma responsabilidade exclusiva do Movimento.

Devemos evitar o pensamento de que *nós* somos os iluminadores, Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. Claro que, neste processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muitos anos mais do que os educandos, e, assim, por muitas razões, o educador *não* é a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 64. grifo do autor)

2.1.3 Educação como um processo permanente de formação e transformação humana

O entrelaçamento entre os princípios estudados até agora mostra que um é condição para o desenvolvimento do outro. Fazer uma educação para a transformação social (uma concepção de mundo) requer contextualização (concepção da realidade local) e desenvolvimento da potencialidade das pessoas com vistas a esse processo de mudança (concepção de homem). “[...], queremos destacar como princípio fundamental a nossa profunda crença no ser humano, na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação”. (Dossiê, 2005, p. 164)

O setor de educação nacional do MST, ao apresentar esse princípio, enfatiza quatro aspectos:

a) as pessoas não se educam da mesma maneira [...]; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos; b) a existência social de cada pessoa é o fundamento [...] de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, [...]. É sim a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores [...] em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças. Será a partir desta vivência e de tomar consciência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas, e poderemos dizer que realmente estão se educando; c) [...], a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado; d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da efetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado. (DOSSIÊ, 2005, p. 165)

O primeiro aspecto, que realça o como educar, como ensinar e o como aprender, reafirma que o ato de educar e formar expressa atitude, posicionamento; expressa vivência/convivência/compromisso; educação como intencionalidade; educação como um ato racional, inteligente, mas, também, um compromisso afetivo. O educador num contexto de luta, como é o dos

assentamentos, no seu trabalho com as crianças, jovens e adultos, desde a escola às atividades da militância, deve desenvolver uma formação para “a sensibilidade e a ternura [...]. Mas também aprender a se indignar [...] com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo” (Dossiê, 2005, p. 36). O espaço privilegiado para o desenvolvimento desses aspectos é o espaço coletivo.

No livro **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**, Paulo Freire conversa com Ira Shor sobre a necessidade de o professor transformar-se, concebendo, por essa transformação, o processo da formação permanente, através da atitude de contínua militância, enquanto condição para o ato de re-criação permanente.

[...], estou convencido de que os educadores libertadores *não* são missionários, *não* são técnicos, *não* são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido *político* dessa palavra. [...]. Ela é parte de um processo que impede que alguém se torne burocrático, mecanizado. É claro que também pode haver formas distorcidas de ser militante. Quando falei sobre militância agora, estava falando sobre a militância que você¹⁹ havia explicado tão bem antes, uma espécie de *esforço permanente* de criação [...]. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 65 . grifo do autor)

Considerando que, no caso do MST, o professor é formado também para ser um militante, cujas práticas na sala de aula integram as demandas no cotidiano do assentamento e a luta do Movimento mais ampla, e que essas demandas são percebidas e assumidas a partir de um contexto de vivência coletiva, com intencionalidade e afetividade, podemos entender que trata-se de um processo que requer gradativamente decisões e compromissos e que por isso exige um aprofundamento sobre o método dialógico, discutido por Paulo Freire, com vistas à aprendizagem, à formação e transformação dos sujeitos.

Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria

¹⁹ Referindo-se a Ira Shor, que afirmou: “A militância significa re-criação permanente” (2006, p. 65)

natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...]. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE & SHOR, 2006, pp. 122-123)

O diálogo, nesta perspectiva, se constitui em uma forma de aprender, de reconhecer o que se sabe e de vir a saber o que não se sabe para transformar-se, ao mesmo tempo em que transforma as condições objetiva e subjetiva da realidade em que vive. Pela atitude dialógica, exercemos o ato de conhecer socialmente, sem que esse ato perca a sua dimensão individual, que é a consciência do ser que se compromete e por isso se transforma, ou que se transforma e por isso se compromete. Trata-se de um processo de mudança simultâneo. Numa experiência de educação dentro de uma dinâmica militante, a dialogicidade, de que fala Freire, traduz uma atitude corajosa que contribui para não transformar a luta que prega a libertação em processos manipuladores. A atitude dialógica contribui ainda para o aprofundamento do significado da luta por reforma agrária, estendida também a outros trabalhadores rurais que não são integrantes do MST.

Sendo o professor no MST também um agricultor rural e militante de um processo por reforma agrária, a concepção dialógica deve ser entendida como condição de conhecimento. A sala de aula é um ambiente de relacionamento e pode ser também um ambiente de conhecimento crítico da realidade. Desse processo entre sujeitos cognitivos - educador/educando - surgem as condições para uma atuação crítica, cujos sujeitos em transformação atuam pela transformação da realidade – enquanto objeto a ser desvelado e transformado.

O que é o diálogo, nessa forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 124)

Há outros aspectos, no processo de formação dos sujeitos, que, segundo o MST, sob a base de vivência coletiva e de luta, integram o processo de intencionalidade da educação. Identificam esses aspectos como valores que a escola e os demais setores organizados no assentamento devem praticar.

1) Disciplina pessoal [...] vinculada à organização coletiva: A disciplina implica no cumprimento rápido, eficiente e dedicado das tarefas para as quais se é designado; implica no respeito aos outros através do respeito às decisões coletivas e no empenho incondicional para que os objetivos do grupo sejam atingidos da melhor forma possível. 2) Perseverança no esforço: As pessoas que esfriam o entusiasmo [...], geralmente são aquelas que deixam tarefas pela metade, lutas pela metade. [...]. [...], qualquer vitória exige esforço continuado. 3) Amor ao trabalho e ao estudo. 4) Crítica séria e fraternal: É preciso fazer e aceitar críticas. [...]. Encobrir erros dos companheiros é deixar de ser companheiros e retardar o avanço do coletivo. [...]. A crítica fraterna é aquela que estende a mão e aponta o caminho para a superação dos equívocos e desvios. 5) Organização pessoal. [...]. [...], também significa saber distribuir as tarefas adequadamente, com os companheiros: nem concentrar todas as tarefas para si e nem deixar que os outros façam tudo. (DOSSIÊ, 2005, p. 49)

Aqui aparece um papel diretivo do MST, cuja intencionalidade é impedir um caráter espontaneísta da luta. De acordo com o coletivo nacional de educação, esses valores são importantes para o ato de educar e, sendo o educador um dos sujeitos imprescindíveis na ação de educar, deve essa discussão estar presente nos processos de formação necessários à capacitação organizativa do professor e na discussão metodológica, numa relação permanente entre a formação e ação, ou melhor, formação na ação.

2.1.4 Relação entre teoria e prática

Nesse princípio pedagógico, a ênfase recai sobre a capacidade que o educando adquire, no processo educativo, de relacionar o que aprende sobre questões do cotidiano com questões mais complexas, relativas à realidade social mais ampla.

Quem não sabe ligar [...], um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua

vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (DOSSIÊ, 2006, p. 165)

O MST entende que a escola é um espaço onde o processo de ensino-aprendizagem pode fomentar a participação social dos estudantes, a começar pela inserção dos setores nos assentamentos, o que significa que o professor esteja inserido nas lutas sociais, como condição de discutir com os alunos o processo.

“[...] estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais. (Dossiê, 2006, p.165)

Ainda partindo do princípio de que as práticas podem resultar em teorias, o próprio MST reconhece em outros momentos que, nos processos de aprendizagem a partir de uma determinada prática, podem resultar teorias diferenciadas por não haver uma unanimidade nesse processo, considerando os diversos saberes que podem emergir numa relação de aprendizagem. Por exemplo, o MST discute propostas de cooperação agrícola porque essa é uma necessidade para o controle do resultado de seu trabalho. Porém, para implementar uma proposta de cooperação, é preciso conhecer o que o MST pensa sobre o assunto e o que é cooperação agrícola para o Movimento, como se implementa, por que e para que. Nesse caso, a teoria se antecipa, como um indicativo da prática. E a primazia da prática não pode ser discutida em detrimento da teoria, por ser a teoria ferramenta de fundamentação e argumentação.

Por essa razão, os cursos de formação de professores têm como fator desencadeador a experiência dos professores na sala de aula. Pode acontecer que as questões colocadas, principalmente as que se referem ao como ensinar, como avaliar, como tornar os alunos participantes, por mais que sejam contextualizadas, muitas vezes remetem a discussões que vêm sendo objeto de estudo por autores que se dedicam às questões educacionais, e se esses autores situam suas discussões com base numa concepção de compromisso com a realidade, temos aí uma abordagem que pode contribuir para as questões colocadas no curso. Aqui a discussão da prática recorre à teoria e,

conseqüentemente, a teoria tende a iluminar a prática. O professor, discutindo conscientemente as questões, problematiza sua prática e se capacita melhor para ensinar. Desta forma, não se separa o conhecimento presente no ato de ensinar do conhecimento no ato da ação. Não existe um saber-fazer, sem um conhecimento prévio.

Numa educação para a transformação social, a teoria tem que acompanhar a prática e essa tende a fomentar novas teorias, porém sem a primazia de uma sobre a outra. Dessa relação é que deve resultar um saber-ser, no caso o saber-ser professor, o saber-ensinar, o saber-aprender. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria vira blábláblá e a prática, ativismo”. (Freire, 2005, p. 22)

No depoimento a seguir, a compreensão sobre teoria e prática não enfatiza a primazia nem da prática, nem da teoria, mas a relação de igual importância, desde que contextualizadas a partir da realidade do assentamento.

Dos princípios pedagógicos, o mais forte é a relação entre prática e teoria – ligar o estudo com o cotidiano – trabalho, militância. Isso entendido como processo, nunca como uma coisa finalizada [...]. O ensino resulta de saberes construído levando em conta o que é importante saber naquele contexto – de um assentamento, como é o nosso caso. O ensino traz como conseqüência dar a conhecer saberes que pareciam insignificantes. A escola para o assentamento é tradicionalmente o lugar do ensino, a lógica desse ensino e desses saberes é que muda. O ponto a ser alcançado é a formação de novos sujeitos sociais, novos agricultores. (Educador “B” – entrevista em 07/02/2006)

Ter presente a importância da prática é reconhecer os saberes construídos pelo professor ao longo da trajetória profissional, ou seja, os saberes por ele utilizados que foram construídos pela humanidade. Participar de um processo educativo, através do exercício da docência, onde a vida dos alunos e da comunidade são consideradas demandas fundamentais, não significa o mesmo que dizer que o conhecimento ou uma determinada teoria não é bem-vinda, porque não foi produto da prática da sala de aula. A prática não inibe a teoria, mas a recria, a atualiza. A importância da teoria, enquanto

instrumento de análise e compreensão da prática, está em que a teoria é processo histórico que, embora se altere, se renove, será sempre a expressão da concepção do domínio humano sobre a realidade que essa teoria ou conhecimento busca compreender.

Paulo Freire e Ira Shor, em diálogo sobre o conhecimento do professor, fazem a seguinte reflexão:

Ira: A abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático. A autoridade do educador reside em muitas coisas, mas o conhecimento padronizado é, certamente, um de seus pilares. Se o professor dialógico anuncia que re-aprende o material em classe, então o próprio processo de conhecimento ameaça a posição do professor. Isto é, aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade. [...].

Paulo: Sim, mas, no entanto, isso não quer dizer que, em primeiro lugar, o educador renuncie ao que sabe! Seria uma mentira, uma hipocrisia. Ao contrário, tem que demonstrar sua competência aos alunos. Em segundo lugar, não quer dizer que cada vez, a cada curso, a cada semestre, o educador mude seu conhecimento a respeito deste ou daquele objeto. Não é isso. [...]. O que os educadores dialógicos sabem, porém, é que a ciência tem historicidade. (FREIRE & SHOR, 2006, p. 126)

Nessa afirmação de que “a ciência tem historicidade”, Paulo Freire trabalha com o entendimento de que o conhecimento pode ser transitório, ou seja, um conhecimento novo pode superar um conhecimento que já não consegue responder às questões que estão sendo feitas num novo contexto social. Nesse caso, as novas perguntas surgem da prática, suscitando novas respostas e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos, de novas teorias. Mas não significa primazia da prática sobre a teoria e sim de um processo de construção e reconstrução de saberes, que estão no domínio do humano, cujo princípio determinante é a experiência trazida pelos sujeitos. O procedimento da problematização dessas experiências favorece a construção de novos conhecimentos que ajudam a conceituar os elementos presentes nessa nova realidade, superando a compreensão ingênua da mesma.

2.1.5 Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores

Este é um dos princípios que nasceu do esforço coletivo desde as ocupações realizadas pelo MST, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho sobre a trajetória das escolas no MST. Criados em 1987, tornaram-se não só um setor de trabalho, mas, principalmente, um princípio pedagógico, que compreende o esforço contínuo na implementação das escolas, organização dos professores para o trabalho na escola e a sua formação contínua.

Segundo o coletivo nacional de educação, a integração entre coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores é um princípio pedagógico que abrange a organização do trabalho educativo em diferentes situações.

Criação do núcleo de educação – inclui integrantes de outros setores de trabalho do assentamento e a própria coordenação do assentamento que discute junto com os professores a concepção de educação e sua prática;

Coletivo de professores da escola – em cada assentamento, os professores se reúnem para estudo, planejamento e avaliação das aulas. Essa experiência é compartilhada com professores de outros assentamentos e acampamentos.

Coordenação pedagógica – articula e coordena os cursos de formação para educadores e educandos em nível regional, estadual e nacional. Nesse caso, as equipes em nível estadual e nacional são liberadas pelo Movimento para esse trabalho.

Para o MST, os coletivos pedagógicos constituem o espaço privilegiado de formação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da preparação para a participação em atividades formativas promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos ou por outras entidades.

Encontramos no DOSSIÊ (2005) que cabe aos coletivos de educação desenvolver a habilidade da pesquisa que favoreça o conhecimento da realidade e a investigação de problemas que precisam ser resolvidos.

Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou

seja, de onde ele veio, se sempre foi assim, ou quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo...Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela. (DOSSIÊ, 2006, p. 175)

Com base nesse ponto de vista sobre a compreensão de pesquisa, cabe um posicionamento sobre o assunto. Estamos de acordo em que o pesquisador, quando se lança no exercício do conhecimento pela pesquisa, não faz isso de forma neutra e que, portanto, há um propósito de contribuir com mudanças, haja vista a iniciativa da pesquisa, no caso da educação, estar relacionada a uma situação dada no cotidiano escolar. Querer saber sobre um assunto que o inquieta, num dado momento, acerca do ensino-aprendizagem, dos saberes, das práticas e da formação docente, é intencional e visa contribuir com mudanças. Por isso a pesquisa parte de uma indagação, que faço em primeiro plano a mim mesma e depois ao objeto a ser pesquisado, que se torna também sujeito da pesquisa. Mas a pesquisa tem também outras exigências que precisamos considerar.

A pesquisa tem como propósito conhecer uma determinada realidade ou uma situação, como parte de um contexto maior de uma sociedade, conhecimentos que podem contribuir para resolver os problemas identificados na prática social.

Pesquisar uma dada realidade reflete compromisso, mas não está na mesma proporção de resolução dos problemas, considerando que o que se torna conhecido via pesquisa pode requerer encaminhamentos que não dependem unicamente de quem realiza a pesquisa. Na realização de uma pesquisa no assentamento onde reside, por exemplo, com o objetivo de conhecer a situação de escolaridade dos moradores, não está subentendido que, se o resultado da pesquisa for a baixa escolaridade, cabe ao educador resolver tal situação que se tornou conhecida pela pesquisa. A presença do analfabetismo reflete uma ausência de políticas públicas e não depende do professor a implementação de políticas públicas para atender a erradicação do analfabetismo. Agora, sendo o professor integrante do assentamento e também

um cidadão comprometido, vai, com certeza, inserir-se na discussão crítica sobre o analfabetismo e contribuir para repensar essa realidade.

Concordo com o que diz o DOSSIÊ (2006), ao afirmar que a pesquisa contribui para a superação de uma ação ingênua, é uma atitude que busca a superação da aparência, capacita o sujeito para relacionar, formular problemas, habilita a fazer perguntas, construir hipótese, fazer registros, elaborar propostas e que se trata de um saber construído, pacientemente planejado. Pesquisar não é um ato isolado, por isso precisa ser acompanhado. No cotidiano da sala de aula, a curiosidade, a pergunta é fundamental para o ensinar e aprender criticamente.

Em **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire fala da natureza da prática docente, que consiste na indagação, na busca e na pesquisa, e concebe que o processo de aprender e ensinar parte dessa indagação, do querer aprender. Trata-se de um processo historicamente situado, portanto, socialmente construído. Nesse sentido, o ensinar e o aprender estão vinculados a uma concepção de sociedade, de sujeito e de mundo. Na relação com o outro, os sujeitos constroem saberes, inacabados, em processo contínuo de construção e reconstrução, resultado da dúvida do que ensinar, como ensinar, para que ensinar, resultado da curiosidade do aprender e nunca satisfeito em sua totalidade. Ao mesmo tempo, segundo o autor, a atividade do ensinar e aprender exige rigorosidade, entendendo que o conteúdo a ser ensinado não é estático, mas exige criticidade por parte de educadores e educandos, “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (Freire, 2005, p. 26)

[...], nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2005, 26)

Ser sujeito do processo é saber-se no mundo, “é estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (Freire, 2005, p. 28). À luz da realidade, a relação do

sujeito com o conhecimento vai se modificando, novas perguntas interpelam o já conhecido, dando continuidade ao ato de conhecer. Nesse sentido, o ensinar e aprender também são interpelados pelas mudanças e devem assumir a condição de busca de novos saberes, que inclui diferentes indagações, que resultam em novos conhecimentos que, sistematizados, retornam à sociedade como conhecimentos socialmente produzidos e, portanto, historicamente situados.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino
continuo buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,
constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. Pesquiso
para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade. (FREIRE, 2005, p.29)

2.2 Outras abordagens sobre a formação contínua de educadores

No item anterior, analisando os princípios pedagógicos adotados pelo MST para a educação, sobressaíram-se os seguintes temas: educação para a transformação social; escola, enquanto espaço de conhecimento e formação dos sujeitos; formação contínua; a dimensão social e política do ato de ensinar; a relação teoria e prática; ensino e pesquisa. A intenção, agora, é conhecer o que dizem outros autores sobre a formação contínua e até que ponto suas abordagens enriquecem os temas que vêm se destacando ao longo deste trabalho sobre a formação docente.

Os autores selecionados para essa discussão consideram a formação contínua um tema que ocupa lugar de destaque na conjuntura educacional atual. O esforço é de desenvolver a consciência da autoria desse sujeito enquanto protagonista do saber-fazer pedagógico e/ou identidade docente que, inserida numa conjuntura sociopolítica e cultural, caracteriza-se por um compromisso com a transformação social a partir do contexto que lhe é próximo: a escola, a sala de aula, a comunidade e os espaços de organização dos professores.

Nesse sentido, são autores que adotam como referência a indissociabilidade entre formação continuada de professores e práticas

pedagógicas, na perspectiva de ressignificar a relação formação/prática, haja vista os diferentes parâmetros filosóficos e epistemológicos sob os quais foram construídos os discursos e práticas em torno da formação de educadores.

Novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. A educação, entendida como prática social, estrutura-se sobre outra base histórica. Portanto, é na consideração desses fatores que precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está, indiscutivelmente, referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam. (PORTO, 2004, p.12)

A autora evidencia seu posicionamento acerca da formação de professores, que deve ser pensada enquanto prática social sem desvincular das relações sociais e políticas, responsável pelas estruturas efetivas para essa formação. A autora propõe, para o aprofundamento desta discussão, duas questões:

Como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”? (PORTO, 2004, p.12)

A autora, ao discutir essas questões, baseia-se na seguinte compreensão: “de que formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática”. (Porto, 2004, p, 12). No processo de ressignificação do conceito de práticas pedagógicas, faz-se necessária a contextualização quanto “aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica, necessariamente, uma ruptura com a visão ingênua e simplista da realidade, [...]”. (Porto, 2004, p.33)

A formação continuada do professor não é uma discussão nova, ela tem suas raízes desde o modelo clássico para chegar, no contexto atual, ao reconhecimento do professor como o principal agente dessa formação, tomando como categorias as concepções de escola - ensino - mudança - autonomia pessoal e profissional.

A problemática da formação continuada de professores adquire no momento atual especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada. (CANDAU, 2003, p.140).

A autora identifica três enfoques sobre a formação continuada: enfoque clássico; formação contínua e algumas questões atuais; questionamentos e pistas.

- O enfoque clássico - cuja ênfase está na “reciclagem” dos professores, numa compreensão de contínuo retorno para rever e atualizar o que já foi aprendido. Nesse modelo, predomina a concepção de que o *locus* privilegiado para a formação contínua é a universidade e não a escola, enquanto espaço da prática pedagógica cotidiana, o que denota uma concepção dicotômica entre teoria e prática.

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. [...]. No entanto, é possível identificar a perspectiva que estou chamando ‘clássica’, na grande maioria dos projetos realizados. A ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida [...]. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o *locus* de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional. (CANDAU, 2003 pp. 140-141)

- Formação continuada e algumas questões atuais – reflexões que caracterizam-se por uma busca de superação do modelo clássico e construção de uma nova concepção de formação continuada

Reagindo a essa concepção ‘clássica’ foi se desenvolvendo, principalmente nos últimos tempos, uma série de buscas,

reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada. [...] é importante salientar que diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de perspectivas distintas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros. No entanto, sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados. (CANDAU, 2003, pp. 142 – 143).

Segundo a autora, existem três principais eixos de investigação que vêm apresentando consenso entre os educadores: a escola, como o lugar privilegiado da formação contínua, o saber docente como referência e o ciclo de vida profissional.

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU 2003, p.143)

O primeiro eixo - a escola como locus da formação continuada – não se restringe ao deslocamento do *locus* de formação continuada da universidade para a escola. É preciso que se construa uma nova perspectiva de formação.

Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”. (CANDAU, 2003, p.144)

O segundo eixo - o saber docente como referência - fundamenta-se no trabalho cotidiano e nos conhecimentos que são produzidos a partir da vivência seja em nível individual ou coletivo.

O segundo eixo – a valorização do saber docente -, extremamente atual, vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Parte de perguntas como as seguintes: “Que saber possuem os professores?”; “São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saber produzido por outros profissionais?”; “Constroem eles alguns saberes específicos?”; “Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação?” (CANDAU, 2003, p. 145).

O terceiro eixo: o ciclo de vida profissional

O terceiro eixo que tem contribuído de modo extremamente interessante para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores nessa ótica de um modelo diferente mais abrangente e unitário, que rompa com essa visão dicotômica do modo ‘clássico’, é o que centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores. (CANDAU, 2003, p. 147)

A autora ressalta a importância de reconhecer que os ciclos da vida profissional são processos heterogêneos. Sua análise sobre o assunto baseia-se nos estudos realizados

Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional, e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato: eles são os mesmos seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. Essa preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades. (CANDAU, 2003, p. 149)

Com base nestas análises, a autora aponta alguns questionamentos e algumas pistas.

- Questionamentos e pistas.

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidade micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente, [...]. Outro aspecto [...] diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escola. É posta muita ênfase na problemática do saber escolar e do saber docente, [...]. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, e às questões de gênero. Esta temática é hoje praticamente ignorada na formação continuada de professores. (CANDAU, 2003, pp.151-152)

A autora afirma a importância dessas tendências, ao mesmo tempo em que reconhece os limites de sua efetivação e chama atenção para a necessidade de uma consciência que enfrente esses limites pelo processo “de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”. (Candau, 2003, p.152)

Pimenta (2000), ao discutir sobre a formação de professores, discute igualmente a identidade e os saberes docentes, contrapondo-se à tendência de desvalorização do trabalho docente.

[...]. Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que ocorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2000, p.15)

A autora tece uma crítica à prática de formação contínua que tem como característica a atualização de conteúdos, insuficiente para mudanças na prática docente.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente os novos saberes em novas práticas. (FUSARI, 1988, apud PIMENTA, 2000, p.16)

Segundo a autora, é preciso “redefinir os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. (Pimenta, 2000, p.17). Ressalta a importância da construção da identidade. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (Pimenta, 2000, p. 18). A profissão docente surge num determinado tempo histórico para responder a uma demanda existente na sociedade. Ao longo do tempo é uma profissão que passou por mudanças, apresentando uma característica dinâmica própria da docência enquanto prática social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p.19)

A autora destaca três elementos que considera importantes no processo de construção da identidade docente ou sobre os saberes da docência: a experiência; o conhecimento; saberes pedagógicos.

Sobre a experiência:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2000, p. 20)

Sobre o conhecimento:

Qual a possibilidade de a escola trabalhar com o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns.[...]. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é preceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano”. (PIMENTA, 2000, p. 22)

Sobre os saberes pedagógicos:

Os alunos da licenciatura, quando argüidos: sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; [...]. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos, distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. [...].

Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 2000, p. 24)

Estes elementos, segundo a autora, se encontram presentes na prática docente: “a problematização, a intencionalidade [...]. a experimentação metodológica, [...] situações de ensino complexas, as tentativas [...] de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (Pimenta, 2000, p.27)

Os posicionamentos das autoras aproximam-se da concepção freireana sobre um dos saberes docentes - o saber ensinar, tão bem explicitado na obra **Pedagogia da Autonomia**.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas cria as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; [...]. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas raízes de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2005, p. 47 - grifo do autor)

Ensinar exige consciência do meu condicionamento.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2005, p.53)

Ensinar exige respeito ao educando

Outro saber necessário à prática educativa, [...] - é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando

criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...]. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2005, p.59)

Ensinar exige o conhecimento da realidade. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, [...]”. (Freire, 2005, 69)

Ensinar é acreditar na mudança.

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. (FREIRE, 2005, pp. 76-77)

Os conceitos reunidos neste capítulo sobre a formação contínua do professor evidenciam a importância dessa temática nos dias atuais. O contexto de mundo em que vivemos inclui a consolidação de grandes tecnologias, como a informática. O professor, em sua formação, também deve buscar este conhecimento, ter acesso a ele, conhecê-lo e utilizá-lo como instrumento de acordo com a sua realidade.

O contexto sociopolítico brasileiro não tem apresentado políticas públicas que atendam, de forma justa, às necessidades e direitos dos professores (formação, salários), da escola, do ensino e dos educandos. Porém, embora condicionada às políticas públicas, as causas da educação no Brasil ainda estão presentes em movimento de resistência, que reagem às fortes tentativas de negação do seu potencial transformador. O avanço das pesquisas no campo educacional, assim como a sua qualidade e rigor epistemológico é um

exemplo de resistência. A luta dos professores por formação, como uma forma de permanecer na carreira, é resistência. A iniciativa de grupos, como os sem-terra, que lutam por escola e buscam os meios para formar os professores para as escolas nos assentamentos, é uma iniciativa também de resistência que materializa o reconhecimento do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária e democrática em nosso país.

CAPÍTULO 3

A MATERIALIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA EDUCADORES SEM TERRA NUM ASSENTAMENTO

A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica métodos, objetivos e opções de valor.

(FREIRE, 2006, p.52)

Ao longo deste trabalho, venho organizando elementos a partir dos quais tenho trilhado um processo de conhecimento sobre a formação de educadores do MST, que passa pela concepção que o Movimento vem construindo sobre o homem, a educação, escola e sociedade. Os elementos, sob os quais tenho tecido essa aproximação, compreendem desde as origens do MST e da escola às bases teóricas priorizadas nesse movimento de busca e estudo sobre a formação contínua dos educadores. As contribuições selecionadas proporcionaram condições para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, cuja prioridade foi saber como acontece a formação contínua do educador sem-terra em um assentamento e quais os princípios pedagógicos que fundamentam essa formação.

Este capítulo constitui-se de três tópicos: no primeiro, a descrição da metodologia utilizada na realização da pesquisa; no segundo, a palavra dos educadores entrevistados; e no terceiro, o processo da formação contínua dos educadores do assentamento João Batista II à luz das abordagens teóricas.

3.1 A METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Apoiada em André (2005), busco explicar por que identifico este

trabalho como pesquisa do tipo etnográfico. A primeira característica está na utilização das técnicas: a observação, a entrevista e a análise documental.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2005, p. 28)

Segundo a autora, outras características inerentes à pesquisa, do tipo etnográfico, consistem na coleta de dados a ser realizada pelo próprio pesquisador; atenção aos fatos ocorridos durante a pesquisa; a pesquisa de campo; descrição e indução, utilizando-se de diferentes dados descritivos sobre as pessoas, sobre o ambiente, os contatos, transcritos pelo pesquisador. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (André, 2005, p. 30)

Estive no assentamento, para a pesquisa de campo, duas vezes: A primeira, no período de 17 a 20 de janeiro/06 e a segunda, no período de 06 a 10/02/06. Enquanto permaneci, no assentamento fiquei hospedada na casa de professores.

Neste trabalho, utilizei as técnicas da observação, da entrevista e da análise documental. Todos os dados foram coletados por mim com atenção aos fatos, às reações, ao ambiente, buscando interagir com os sujeitos da pesquisa, no caso, os professores, e com o ambiente mais amplo em que viviam, por meio da aproximação, comunicação, participação em algumas atividades e convivência no assentamento.

3.1.1 OBSERVAÇÃO

Realizei uma observação contínua. Estive no assentamento, num primeiro momento, de 17 a 20 de janeiro de 2006.

Em novembro de 2005, enviei uma carta a um dos professores, para agendar a data da minha ida ao assentamento. Não obtive resposta. Depois tentei contato por telefone, também não tive êxito. Quando cheguei a Belém-PA, em janeiro de 2006, fui ao assentamento, mesmo sem avisar, para fazer os

contatos necessários, agendar as entrevistas, enfim, realizar a pesquisa de campo. Cheguei ao assentamento dia 17 de janeiro às 12h45min. Fui para a casa de um dos professores que eu conhecia. Chegando lá, soube que ele estava para Belém, mas que chegava naquela tarde. A vizinha que tinha a chave, permitiu que eu ficasse na casa do professor. Entrei, tomei um banho, preparei alguma coisa para comer e em seguida dei uma volta pelo assentamento, procurando conversar com as pessoas e saber dos outros professores.

Fui à casa de uma das professoras que estava trabalhando na lavoura. Enquanto aguardava sua chegada, fiquei conversando com uma irmã dela que estava ali para visitá-la. Depois de um tempo, ela chegou. Naquela tarde conversamos sobre muitas coisas, entre elas, sobre o desligamento de trinta famílias do Movimento, devido a conflitos internos, que resultou na expulsão da coordenação que respondia pelo assentamento junto ao INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Era um fato recente, que estava trazendo sérios problemas para o assentamento e motivo de preocupação. Segundo a professora, a expulsão da coordenação gerou um conflito que pode durar por muito tempo, podendo influenciar outros membros, criando um racha ainda maior, pois o grupo que foi expulso já se organizou, dentro do assentamento, em outra associação e promete brigar pelo monopólio dos espaços já conquistados, como escola, transporte e outros. Então, ela dizia da tristeza que isso significava para o assentamento, para os jovens e as crianças, pois foi graças ao trabalho coletivo, sem divisão, apesar das dificuldades e diferenças, que conseguiram transformar o assentamento num lugar decente pra morar.

Hoje, todos aqui temos nossa casa de alvenaria, já sabe o que é possuir uma televisão, geladeira, um som, cama, fogão a gás, tudo o que é bom para se ter mais conforto. Desde que iniciamos o assentamento, nenhuma criança morreu de desnutrição ou doença. A Pastoral da criança de Castanhal veio aqui no assentamento, pensando que ia encontrar muitas crianças desnutridas, mas ficaram admirados e foram para outros arredores, dizendo que aqui não precisava dos cuidados da pastoral. Aqui, temos as frutas de épocas, como, a manga, a laranja, o caju, a banana, a melancia. Temos coqueiros, jaca, mamão. E as crianças estão acostumadas assim. Brincam bastante. São felizes. Participam das marchas infantis, todos

sabem cantar o hino do MST, palavras de ordem e sabem dizer com suas palavras o que é ser do MST. É com a convivência no assentamento, com a participação nos eventos, na escola que alcançamos isso. E agora, como fica a cabeça dos jovens e das crianças com essa divisão? (Profa. "B" – conversa em 17/01/06)

À noite, já depois das 19h, retorno à casa do professor²⁰, mas ele ainda não havia chegado. Pensei em voltar para a casa da professora onde estava, pois senti medo de ficar sozinha. Mas começou uma chuva muito forte. Então, não tinha outra saída a não ser ficar ali. Mais ou menos às 21h, chega o professor debaixo daquela grande chuva. Bom, se refez um pouco da viagem, preparamos um café e conversamos um pouco. Falei das várias tentativas em manter contato e explicou que o endereço para correspondência mudou e o número do celular dele também mudou.

Estava também muito preocupado com os últimos acontecimentos e dizia ser essa uma etapa diferente no assentamento, pois estavam convivendo com inimigos que até pouco tempo pensavam que eram companheiros. Caracterizava essa situação como uma grande dificuldade, como explicar isso para as crianças, como ajudar os jovens a manterem-se firmes. Falava isso, referindo-se ao processo longo de formação e conscientização dos jovens, que podiam ser bastante atingidos por esse contexto de contradição e traição.

Organizamos a agenda do dia seguinte. Considerando que a escola estava em recesso e que os outros professores não estavam no assentamento, exceto ele e a professora que visitei naquela tarde, o tempo foi aproveitado para conversar com outras pessoas, conhecer um pouco mais a área do assentamento e marcar o meu retorno para as entrevistas.

No dia seguinte, bem cedo, após tomar café, fui dar uma volta pelo assentamento. O professor já havia saído para o trabalho na lavoura. A última vez que estivera no local foi em outubro de 2004. Muita coisa havia mudado. O ambiente do assentamento estava bem cuidado. Todas as casas com jardins, flores, plantas. A praça toda gramada e um monumento com a pintura de Che Guevara. Construíram também a igreja católica. Há no assentamento outras igrejas cristãs. As ruas bonitas, bem largas, com árvores plantadas ao longo das ruas. Foi um projeto de arborização coordenado pela escola, do qual

²⁰ É um religioso, que desde a década de 70, no Rio Grande do Sul, acompanha a luta pela terra, mas passou a integrar o MST, morando no assentamento a partir do ano 2000.

participou toda a comunidade. Durante o dia, são as crianças que mais ficam no assentamento com uma irmã mais adulta ou a mãe. Geralmente, os pais e os irmãos maiores estão para a lavoura – que eles chamam de setor de produção – voltam para a vila à noite; outros, só no final de semana.

À tarde, aproximadamente às 14h, o professor me levou para conhecer outras áreas do assentamento. Fomos ao local onde deve ser construída a escola.

Aqui vai ser construída a escola, veja como é uma área bonita, a mais alta, a mais verde, a mais ventilada do assentamento. Localizada na estrada do assentamento, vai ser também o local das reuniões, cursos, debates, assembléias e vamos estar abertos para receber crianças dos outros colonos, porque vai ser uma escola bonita. Temos o projeto da escola e o dinheiro vem do governo federal, via INCRA. Já foi liberado, só que, vai ser administrado pela prefeitura de Castanhal. Sabemos que teremos problemas, mas, vamos conseguir. (Professor “B”-conversa em 18/01/06)

Depois, conheci o campo de futebol e a rádio comunitária. Conversamos com um militante que também comentou o assunto da divisão e das ameaças que vêm sofrendo por parte dos que foram expulsos.

No dia seguinte, 18/01/06, pela manhã fiquei em casa. O professor me deu permissão para consultar seus materiais de estudo. Quanta coisa! Foi então que conheci o DOSSIÊ - MST E ESCOLA, elaborado recentemente pelo coletivo nacional de educação, a partir dos cursos de formação desde o início do Movimento. Fiz uma leitura rápida e vi que era um documento valioso, que expressava a concepção de educação do MST e o esforço que vêm fazendo para discutir o assunto. Consegui que ele me emprestasse o material para eu tirar xérox.

À tarde, visitei a casa de uma moça, que trabalhava na biblioteca da escola. Ela também comentou o que estava acontecendo no assentamento. Seu marido era integrante do grupo que havia sido expulso. Com isso, talvez fosse convidada, também, a sair do MST. Seus pais e irmãos permaneciam no MST. Comentava que contava com a compreensão da família e isso já era um alento. Ela reconhecia que a expulsão era necessária, pois não se pode trair

companheiro, não se pode usar das mesmas armas contra as quais o MST luta e, principalmente, não se pode corromper as consciências.

Visitei uma outra família, que estava vivendo situação semelhante. Os dois filhos faziam parte do grupo que rompera com o MST. A mãe era uma das professoras da escola, e o pai, um dos antigos militantes do MST. Encontrei também uma professora que trabalhava com a ciranda infantil, que corresponde à educação infantil. Essa também se desligou do MST e da escola.

Nesta noite, aconteceu na escola uma assembléia geral, para decidir a situação das educadoras (bibliotecária e professora). Não tive autorização para participar da reunião, por ser um assunto muito particular. Entendi, perfeitamente. A reunião se estendeu até quase meia-noite.

No dia seguinte -19/01/06 - perguntei para o professor se estava tudo bem. Respondeu que a reunião havia sido muito difícil e que as duas educadoras também foram convidadas a sair do MST e da escola. Dizia: “queriam ficar em cima do muro, mas, não dá. Aqui não dá pra ficar em cima do muro”. Não comentou mais nada e percebi seu abatimento e preocupação. Não falamos mais sobre o assunto. As pessoas com quem conversei naquele dia, nada me falaram sobre a reunião. Encontrei com a que eu havia conversado no dia anterior (a que trabalhava na biblioteca) e ela comentou apenas o seguinte: “aconteceu na reunião o que eu já previa. Mas eles têm razão. Temos que ser companheiros cem por cento, não dá para ser pela metade”.

Voltei para casa, retomei as leituras que havia iniciado no dia anterior, preparei almoço, fiz uma faxina na casa e à noite participei da reunião de um grupo de trabalho do setor de produção. Coordenava esse grupo o professor em cuja casa eu estava hospedada. Foi uma reunião de trabalho.

Dia 20/01/06, pela manhã retornei a Belém. O meu retorno ao assentamento ficou para os dias 06 a 10/02/06, quando eu faria as entrevistas, período em que o ano letivo já havia iniciado e o quadro de professores já reestruturado, considerando que alguns teriam que ser substituídos.

No dia 06/02/06, cheguei ao assentamento aproximadamente às 13h. Dessa vez estavam me aguardando. Na casa do professor, havia um bilhete em cima da mesa, comunicando que tinha almoço pronto e que estava na escola dando aula. Almocei e em seguida fui para a escola. A escola estava

alegre, muitas crianças. Cumprimentei todos os professores, conversei com as crianças, visitei a biblioteca (bibliotecária nova), fui à secretaria, enfim, naquela tarde e à noite fiquei no ambiente da escola e aproveitei para confirmar o horário e local das entrevistas, marcadas e realizadas nos dias 07 e 08/02/06 na casa dos professores. As mesmas foram gravadas em fitas K7.

À noite, turmas novas da EJA. Uma turma de 3^a. Etapa (5^a. e 6^a. séries), ainda aguardavam os professores que deviam chegar de Castanhal, mas estavam tendo aula provisória de leitura e escrita com um dos professores do assentamento. Muitos adultos. A sensação é que todos do assentamento estavam ali. E me perguntava como eles conseguiram em meio a tantos conflitos iniciar um ano letivo com aquela participação!

À noite, as aulas foram suspensas às 20h para uma comunicação. Todos se reuniram no pátio da escola, alunos, professores e comunitários. Um militante do assentamento havia chegado naquele dia de uma reunião em São Paulo, da coordenação ampliada do MST. A pauta da reunião consistia na comunicação sobre os assuntos debatidos em São Paulo, tempo para perguntas e posicionamentos e, por último, informações sobre uma festa que haveria, à noite, na escola, no dia - 09/02/06 /5^a. feira - para receber os alunos novos, festejar o início do ano letivo e os aniversariantes do mês.

A comunicação trouxe o tema - agricultura familiar e agronegócio – apresentando a força do segundo em detrimento ao primeiro. Uma discussão sobre a política no campo. Interessante foi a insistência para que a base se mantivesse organizada. “Não é suficiente ser do MST se não estiver organizado”. Dizia um dos participantes que eles não podiam se esconder atrás da sigla MST, pois o Movimento só seria forte se as bases estivessem articuladas, conscientes do que significa ser um militante da reforma agrária. Houve propostas para que a escola promovesse outros momentos de comunicação, voltados para a análise de conjuntura, para ouvir os companheiros do assentamento, quando retornam de reunião fora. A reunião encerrou às 10h com algumas palavras de ordem.

Nos dias seguintes – 07 e 08/02/06, fiquei dedicada às entrevistas, mas participei, no dia 08/02 - quarta feira, às 16h, de uma reunião do Setor de Educação. O assunto foi o valor das “fatias” que caberia para cada um conforme seu tempo de trabalho na escola. Ao todo, são 09 pessoas que

trabalham na escola. Os cinco professores que assumem sala de aula são contratados pelo município de Castanhal, isto é, possuem salários do município. Os outros, secretária, bibliotecária, 02 pessoal de apoio (limpeza e merenda escolar), não são contratados pelo município. A remuneração para essas pessoas vem do salário dos professores. Como eles fazem? Reúnem o salário dos cinco professores e dividem em “fatias”, o que corresponde a um determinado salário, por turno de trabalho, assim distribuído: um expediente de quatro horas na escola equivale a uma fatia; os professores que trabalham dois turnos na escola, recebem duas fatias; quem trabalha seis horas na escola, recebe uma fatia e meia; quem trabalha duas horas, como é o caso da bibliotecária, recebe metade de uma fatia.

Não havia na reunião nenhuma assessoria para comprovar se a matemática estava correta ou algum tipo de discurso que fundamentasse aquela prática. Revela-se algo inerente ao jeito de aquele grupo viver coletivamente. Existem ali professores com graduação e pós-graduação e que recebem um salário diferenciado do professor que só tem Magistério. Mas essa diferença de nível não entra na discussão. O que predomina é o valor do trabalho de cada um. Eles justificam que cabe ao município contratar as pessoas que a escola precisa e que não vão deixar de reivindicar esse direito. Enquanto não conseguem, precisam assumir a escola e não é justo que apelem para o voluntariado, enquanto que outros recebem. É possível imaginar que uma prática, assim, exista e que multiplica-se nos demais assentamentos?

A Diretora atende outras escolas e por isso vem à escola do assentamento uma vez por semana ou a cada quinze dias

Dia 09/02/06 – quinta feira, procurei acompanhar mais de perto as atividades de um professor no assentamento.

❖ Começando o dia.

Quando o relógio despertou às 4hh30min da manhã, começou o dia daquele professor. Levantou, fez uma meditação, tomou um chimarrão (é natural do Rio Grande do Sul, descendente italiano) e saiu para a primeira lida – com os outros companheiros do núcleo, tirar o leite do gado, separar o que deve ficar para o consumo das famílias do núcleo e o restante prepara em

garrafas plásticas para ser vendido na cidade. Providencia todo o trabalho com o gado, como deixá-lo no pasto etc. Aproveito para dizer que esse trabalho acontece nos diversos núcleos, mais ou menos no mesmo horário. Todos, no assentamento, acordam muito cedo.

❖ No núcleo de produção.

Voltou à casa, aproximadamente 6h30min, tomou um café rápido e foi para o núcleo de produção – a lavoura – Fomos juntos. Andamos uns trinta minutos para chegarmos ao local. Fui bem recebida pelo núcleo. Naquele dia estavam cinco pessoas. Uma das mulheres me levou para conhecer a área: a roça do milho, feijão, mandioca, arroz, os canteiros de legumes e verduras e área das fruteiras. Num intervalo para um café, conversamos um pouco mais com todos os que estavam lá. Perguntei o que significava para eles o trabalho por núcleo. Responderam: “é melhor, o pobre quanto mais sozinho ele fica, mais ele tem dificuldade de prosperar”; “se a experiência do coletivo acabar, não tem sentido pertencer ao MST, pois o nosso valor está em superar no dia-a-dia a cultura do individualismo”; “O trabalho nucleado é a forma de ficarmos unidos. Aqui no núcleo, quando paramos um pouco, retomamos o assunto da reunião da militância, da escola, da coordenação. Fazemos planos para melhorar a nossa produção. Aqui continua tudo. Aproveitamos para decidir quem vai pra tal evento, pra tal reunião, porque não dá pra ir todo mundo. Então, temos sempre que estar organizando a participação, para não ficar indo sempre os mesmos”. “O núcleo pouco a pouco vai se tornando também a nossa família. Partilhamos também as notícias. Um lê uma coisa, escuta outra e assim vai”.

Retornaram ao trabalho. Às 12h encerraram para o almoço. Nós, voltamos para casa.

❖ A Escola.

Fizemos um almoço rápido e às 13h30min, o professor já estava na sala de aula. Trabalha com uma classe multiseriada – 3^a. e 4^a. séries – 28 alunos. Fiquei na escola naquela tarde. Às 17h encerrou a aula.

❖ Atividade do núcleo de produção.

De volta à casa, retoma a lida de agricultor. É hora de cuidar novamente do gado. Separar os bezerros das vacas, complementar a ração, devido a ser pequeno o pasto. Em seguida, toma um banho, um chimarrão e retornou à escola.

❖ Retorno à escola.

O professor trabalha à noite com a EJA – 2ª. etapa – (3ª. e 4ª. séries), mas naquela noite era a festa de acolhimento e confraternização. A escola estava muito animada, música, comida, palavras de ordem, depoimentos. As músicas quase todas eram composições próprias do MST. Há um setor cultural que produz músicas, poesias. Em destaque, as bandeiras do Brasil e do MST. Estavam todos os professores, mesmo os que trabalham só pela manhã ou só à tarde, estavam todos os alunos, desde a ciranda infantil, acompanhados pelos adultos e uma expressiva representatividade da comunidade. Foi dado a mim um momento para eu falar da pesquisa a toda a comunidade e me apresentar também. Foi a primeira vez que tive oportunidade de falar a um grupo do MST. Fiquei emocionada. Agradeceram e pediram que, ao concluir o trabalho, não esquecesse deles, gostariam de ter uma cópia na biblioteca da escola. Pois na área da educação, naquele assentamento, eu sou a primeira pessoa a realizar um trabalho de pesquisa.

Os depoimentos foram fortes. Os participantes falaram que aquele ato de confraternização representava também um ato político, uma maneira de dizer que não vão desanimar frente aos obstáculos que estão enfrentando internamente. O caminho é a união, a retomada dos objetivos, o fortalecimento da escola, o apoio aos professores. Diziam também que era preciso buscar o conhecimento útil e indispensável para uma vida camponesa decente; que nenhum sem-terra deve ficar sem estudar. Falaram ainda que o ano de 2006 será um ano para testar a convicção dos que não se corromperam e que é o ano de luta pela construção da escola, na área mais bonita do assentamento. Às 23h encerrou a confraternização

No dia seguinte, pela manhã, retornei a Belém.

3.1.2 ENTREVISTAS

Realizei cinco entrevistas, assim distribuídas: com três professores e com a secretária da Escola Municipal de E. Fundamental Roberto Remige, no Assentamento João Batista II em Castanhal-PA, e uma entrevista com a coordenadora do coletivo de educação do MST em nível de Estado do Pará.

Na escola, trabalham cinco professores do MST. Fiz a entrevista com quatro professores, mas trabalho com o registro somente de três, sendo que uma pesquisa não foi recuperada devido a problemas com a fita utilizada na gravação. O quinto professor não se encontrava no assentamento, estava participando de um curso pelo Movimento, por isso não foi entrevistado.

Todo o processo para a realização das entrevistas foi executado, por mim, pesquisadora: contato, agendamento, entrevistas gravadas e transcrição do material coletado. Nas entrevistas, utilizo “códigos”, por exemplo: educadora “A”; educador “B”, etc, para preservar o sigilo dos autores das informações. Utilizo esse mesmo código para indicar as falas dos mesmos, durante as conversas que tivemos fora das entrevistas.

- Com os professores.

As entrevistas foram divididas em dois blocos. O primeiro bloco, com quatro perguntas relacionadas diretamente à questão da pesquisa – a formação contínua e os princípios pedagógicos – e o segundo bloco, com três perguntas relacionadas ao educador e sua pertença ao MST.

Primeiro bloco:

- 1 Há um projeto de formação continuada para os educadores do MST?
- 2 Como a formação continuada dos educadores se materializa no assentamento?
- 3 Quais os princípios pedagógicos que orientam o projeto de formação continuada dos educadores da escola no assentamento?
- 4 Você se sente satisfeita com a formação continuada oferecida pelo MST aos educadores?

- a) Sim – Por quê?
- b) Não – Por quê?
- c) O que sugere para melhorar a formação continuada dos educadores?

O segundo bloco consta de três perguntas relacionadas à história de vida dos sujeitos entrevistados a partir de sua entrada no MST. Essas questões encontram-se na segunda parte deste capítulo, no item 3.2.

- Com a Secretária da Escola

Essa entrevista, com a secretária, também integrante do MST, aconteceu na própria escola, a partir de um comentário que considerei importante. Quando cheguei ao assentamento para conversar sobre a pesquisa e as entrevistas, me falaram que o Setor de Educação local era formado por todos os que trabalhavam na escola, por exemplo, explicavam: a secretária não é uma funcionária burocrática, ela sabe tudo como funciona a escola, dos esforços de todos do assentamento pela construção da escola, que ainda funciona no antigo barracão da fazenda desapropriada, participa da luta dos professores por formação, das reuniões pedagógicas do Setor de Educação, contribui na reflexão, enfim, é também uma educadora.

Ao entrevistar a secretária, senti muita receptividade. Uma pessoa simpática, aberta a dar informações que transmitiu prazer em falar da escola, das conquistas, das perspectivas e abordava com alegria o fato de que, em 2006, a escola registrou o maior número de alunos matriculados, considerando que isso se deve ao trabalho dos educadores, desde o início do assentamento, e à consciência da população de que é preciso estudar.

Na porta de entrada da secretaria estava escrito: SECRETARIA DA ESCOLA. Dentro da sala, uma mobília muito simples: uma mesa, 02 cadeiras, um computador e uma estante onde estão organizados os arquivos da escola. Fazendo parte da ornamentação estavam, fixados na parede, dois cartazes:

ANTONIO CONSELHEIRO – 1828-1897
CANUDOS – A LUTA PELA TERRA;

“LUTEI PELO JUSTO, PELO BOM E PELO MELHOR DO MUNDO” (Olga Benário).

A secretária é formada em Magistério pelo MST. Seu tempo na escola é de seis horas de trabalho diário. Para atender aos três turnos de aula, o Setor de Educação organizou o funcionamento da secretaria da seguinte maneira:

De segunda a sexta - feira: das 14h às 17h

Segundas e quintas - feiras: das 8h às 11h

Terças, quarta e Sextas - feiras: das 19h às 22h

A entrevista constou de seis perguntas, relacionadas ao funcionamento da escola, quadro de professores, faixa etária dos professores, número de turmas, número de alunos matriculados. As informações alcançadas nessa entrevista contribuíram para a descrição do local da pesquisa e contextualização da escola, já utilizadas na introdução deste trabalho.

- Por último, a entrevista com a coordenadora do coletivo estadual de educação do MST, em 14/02/2006, em Marabá/PA.

A decisão de fazer essa entrevista surgiu durante os contatos que fiz com os professores, no assentamento, ao perceber a vinculação forte que, mantinham com o coletivo estadual de educação e que era essa coordenação estadual que articulava, promovia e acompanhava os cursos de formação inicial e contínua dos educadores, como parte do processo de inserção e organicidade no MST.

Após fazer os contatos necessários para a referida entrevista, viajei sete horas de ônibus de Belém a Marabá – sul do Pará, onde fica a Secretaria Estadual do MST com os diversos setores de trabalho em nível estadual, entre eles, o Setor de Educação. Nesse mesmo dia iniciava, em Marabá, com o almoço, um encontro de educação com representantes de todos os assentamentos do Pará. Uma das educadoras, entrevistada por mim no assentamento João Batista II, foi participar do encontro. Cheguei para a entrevista às 8h. Fui recebida por um membro da coordenação que me apresentou o local. Aproveitei, conversei com outras pessoas que trabalhavam ali, responsáveis por outros setores. Quando a coordenadora chegou, nos cumprimentamos. Coloquei para ela o objetivo do meu trabalho, o que estava

buscando e, assim, iniciamos a conversa que durou cerca de duas horas e meia. O dia estava agitado, devido à movimentação das pessoas que chegavam para o encontro. Conversamos, especificamente, sobre duas questões:

- 1 Há um projeto de formação continuada para os educadores do MST?
- 2 Quais os princípios pedagógicos que orientam o projeto de formação continuada dos educadores da escola no assentamento?

Foi uma entrevista muito gratificante. Praticamente não a interrompi. Deixei que ela falasse sobre o assunto à vontade, encantada com a facilidade e rapidez com que colocava as idéias com fundamentação e praticidade. À medida que falava, percorria as estantes e arquivos para mostrar as fichas de estudo, documentos, relatórios dos estudos dos professores, trabalhos dos alunos, como uma maneira de comprovar o que estava dizendo, mas também com muito prazer e generosidade, próprio de quem gosta de partilhar, de informar e, acima de tudo, com orgulho de quem realiza um bonito trabalho, que, segundo ela, tem sido responsável pela continuidade da luta pela terra.

Tem gente que olha e não acredita que trabalhamos com essa intensidade – como é que vocês dão conta? Perguntam. Achem um absurdo. O problema é que estamos correndo atrás de um tempo de negação da nossa trajetória escolar. [...]. A conquista pela terra aqui no Estado do Pará, a permanência das famílias na terra e a construção desse processo de reforma agrária ele está muito vinculado à educação, a implementação da educação. A educação eleva o nível cultural, a consciência dos sujeitos. O alcance da nossa identidade sem-terra só é possível pela educação. A gente fica imaginando hoje, o que seríamos sem educação, sem escola? Imaginemos um assentamento sem escola, o que seria? Não teria jovens, não teria crianças, não teria mulher. Teria só homens, ainda, sem saber ler e escrever. Sozinhos não se sustentariam num projeto desse, de produção, de construção de habitação, produção de alimentos. (Entrevista – educadora “D”, em 14/02/2006)

3.1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Priorizei uma fonte documental - DOSSIÊ – MST E ESCOLA – trata-se de um material elaborado pelo coletivo nacional de educação do MST que diz

respeito ao processo de construção de uma concepção e uma prática de escola pública da educação fundamental dos sujeitos das áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária. É um documento que é resultado de estudos realizados nos cursos de formação de educadores e da constatação de que muitas pessoas que trabalham nas escolas dos assentamentos não conhecem, ainda, a trajetória da reflexão do MST sobre a escola. É um documento que se fez presente desde o capítulo dois, por tratar sobre os princípios pedagógicos que fundamentam a educação no MST.

3.2 A PALAVRA DOS EDUCADORES ENTREVISTADOS²¹

Pelo que nos vem sendo dado a conhecer, neste trabalho, o professor, no assentamento, é responsável pela sua própria formação. As oportunidades oferecidas pelo coletivo nacional de educação só alcançam os professores se, de fato, o Setor de Educação local estiver organizado e os professores mobilizados. É compreendendo isso que considerei importante a apresentação dos mesmos, a fim de podermos entender a sua inserção no próprio processo de formação continuada.

De acordo com as informações coletadas com a secretária da escola, a faixa etária dos professores da Escola Municipal de E. Fundamental Roberto Remige do Assentamento João Batista II está entre 26 e 55. São três mulheres e dois homens. Desses cinco, quatro são efetivos. Fizeram o concurso público do município e foram aprovados.

Conforme comentário anterior, foram entrevistados três professores.

EDUCADORA “A”.

Formada em Pedagogia da Terra. O curso é realizado na UFPA, sob a coordenação do MST e UFPA. E recebe apoio financeiro do PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária²², do MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

²¹ Educadores do Assentamento João Batista II.

²² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - foi criado em 1998 para reduzir o índice de analfabetismo e elevar a escolarização de jovens e adultos trabalhadores rurais. O programa, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), envolve ações de

Há quanto tempo você é membro do MST?

Em 1998 eu entrei no MST, mas eu já conhecia por fora, através dos meios de comunicação. Eu acampeei em setembro 1998, mas foi com a ocupação da fazenda em 15 de novembro de 1998 que a gente considera o momento alto. Em setembro de 2006 faz oito anos que ingressei no movimento. Entrei no movimento por necessidade. Estava há três anos desempregada. Tinha uma criança pra criar, morava com a minha irmã (era ela que me mantinha). Então eu precisava dar um rumo na minha vida, dar um salto de qualidade, então eu decidi acampar e daí pra frente eu não quis mais recuar. (Entrevista em 07/02/06)

Que contribuição a pertença ao MST trouxe para a sua formação pessoal?

A pertença ao movimento ela se deu a partir do momento em que eu percebi e entendi como o movimento organiza as pessoas. Desde o acampamento, percebi o quanto é importante estar organizado. Não é suficiente estar junto, tem que estar organizado e aí a gente aprende no dia a dia nas reuniões de grupo como lidar e enfrentar as necessidades do acampamento. Sobre a alimentação que falta. Como fazer essa distribuição, como não ver o companheiro que tem mais e outro que nada tem. No acampamento isso não acontece. Ou todos têm, ou ninguém tem nada. Todos socializam o pouco que tem. Então essa pertença vai crescendo quando a gente está nesse processo, envolvido com ele. Para transmitir o que significa pertencer ao MST, faço minhas palavras de Dom Pedro Casaldáliga: “Bendito seja o MST. Se ele não existisse teríamos que criá-lo”. (Entrevista em 07/02/06)

Qual a avaliação que você faz de si mesma *antes* de pertencer ao MST e *depois* de pertencer ao MST?

Bem hoje, olhando a minha história, antes de entrar no movimento eu me sentia uma pessoa que vivia no mundo, mas que não tinha um ideal a seguir. Levava uma vida desempregada, [...]. Ao pertencer ao movimento a gente é valorizado por ter uma chance. O movimento já me proporcionou estudar, fiz o curso de pedagogia, a gente aprende a ser dona de si mesma. A pensar na vida não como se, só você existisse,

alfabetização e educação nos níveis fundamental, médio e superior. Também forma educadores que atuam nas suas próprias comunidades num processo de formação continuada, além da formação técnico-profissional para a produção e a administração rural. O programa também forma assentados no curso superior de Pedagogia da Terra. A maioria dos alunos de terceiro grau – educadores e educandos simultaneamente - são egressos dos cursos de nível fundamental e médio do PRONERA.

mas pensar em você e nos outros, nos outros e em você. Ninguém aqui se anula. O movimento ensinou a ver como a vida é bonita, a luta é bonita de forma organizada, não sozinha. O sonho só, não se realiza, mas junto ele se torna realidade. [...]. Esse pensamento resume um pouco o que sinto em relação à minha pertença ao movimento. Não estou satisfeita com a minha contribuição, acho ainda muito pouco. Preciso contribuir mais. Contribuo na escola, nas questões do assentamento. Mas há tanta coisa para fazer, que sempre digo: estou só começando. Em 1999, fui chamada para ser professora. O assentamento estava começando era preciso organizar a escola, organizar o setor de educação (eu não tinha nem vocação para ser professora). Então foi assim um chamado. A organização chamou os que tinham ensino médio e magistério. (Entrevista, em 07/02/06)

EDUCADOR “B”

Graduado em Pedagogia e Filosofia e pós-graduação em Gestão Escolar. Realizou os estudos, de formação inicial, antes de entrar no MST. A casa desse professor é a mais arborizada do acampamento. Vários painéis pintados na parede: de Paulo Freire, Makarenko, Florestan Fernandes, Bandeira do MST e outras paisagens e fotografias. É natural do Rio Grande do Sul (gaúcho), descendência italiana.

Há quanto tempo você é membro do MST?

Estou no Pará desde 1981. Quando cheguei ainda não havia MST. Mas já antes de vir para o Pará eu fazia parte, no Rio Grande do Sul, de um grupo que fazia ocupações urbanas. E era justamente o pessoal que estava na frente da direção e que depois vieram fundar o MST. Era aquela época que se fazia a discussão da reforma agrária, na década de 70 e em 1984 foi fundado o movimento [...]. Assim que o movimento veio para o Pará eu mantive o vínculo através da assessoria e da coletiva estadual na formação dos professores. Assim que o movimento chegou na regional cabana eu era diretor de uma escola em Ananindeu-Pa., a gente abriu todo o espaço da escola para as reuniões da frente de massa que organizava as ocupações e mobilizava a própria escola para as campanhas de alimentos para levar para o acampamento do Aurá. Por conta disso, sofri três processos na SEDUC. Mas todos eles foram arquivados. E a partir do ano de 2000, então eu deixei a direção da escola e vim morar aqui no assentamento. Tivemos o último congresso nacional em 2000 e no final do congresso viajei para Cuba, lá fiquei um mês e quando voltei vim de muda para cá. (Entrevista em 07/02/06)

Que contribuição a pertença ao MST trouxe para a sua formação pessoal?

A questão da gente está mais próximo, a gente passa a conhecer as pessoas e as pessoas conhecem mais a gente. A pertença, o relacionamento, a confiança flui mais. O clima de confiabilidade fica bem maior. Quando eu falei com a direção regional – quero ir para o movimento, eles me perguntaram: Onde você acha melhor ir? eu falei: para onde vocês acharem que seja melhor. Agora coloquei uma condição: por dois anos eu não aceitava fazer parte de nenhuma instância, não fazer curso fora, nem ser professor. Durante dois anos eu fiquei conhecido pelo pessoal como trabalhador rural mais do que como professor. Entrei me inseri no núcleo de produção e trabalhei na lavoura e com o gado direto (de manhã e de tarde). No segundo ano (2002), fiz um trabalho com alfabetização e fomos tendo uma presença maior na educação e só agora depois de seis anos é que a coisa começa a fluir com mais intensidade. A escola está cheia e isso é uma boniteza sem tamanho! Uma coisa que é forte dentro de mim, e que, tirando isso, não fico no MST, é a prática da coletividade. No próprio instante que isso se romper, eu não digo que saio de uma vez, mas, com certeza vou me preparar para sair. (Entrevista em 07/02/06)

Qual a avaliação que você faz de si mesma *antes* de pertencer ao MST e *depois* de pertencer ao MST?

É... não tem comparação. Muita coisa acontece em todo o processo. Quando esse pessoal que hoje está aqui no assentamento, estavam acampados, eu vinha ficar com eles, todos os finais de semana. Quando houve a ocupação da fazenda, eu vim junto e praticamente todos os fins de semana eu vinha para cá. Então, eu achava que estava entendendo o processo e não é verdade. Não é participando das reuniões que a gente vai ficando sabendo das coisas. É participando dos núcleos, trabalhando com os companheiros, com as companheiras que as coisas vão fluindo e a gente vai entendendo [...]. Principalmente na própria cultura dos trabalhadores. Mais do que se diz é pelo que se é pelo que se faz, com que tipo de constância, com que tipo de iniciativa, com que tipo de empolgação, crenças e outros. Hoje eu me sinto bem com a caminhada do coletivo. O que sinto e falo hoje, não falaria há três anos. Eu me sinto participante, membro do MST “com todas as letras” e tenho contribuído com as questões relativas à educação e com questões que extrapolam a educação, [...]. Contribuo para alimentar a esperança, aprofundar a utopia: o fim do latifúndio – campo, lugar de qualidade de vida; Agora, ao mesmo tempo em que me sinto bem, sinto uma grande responsabilidade. A comunidade é exigente e tem sonhos e nas reuniões sempre surgem novos desafios, sempre tem novidades e isso é bonito, não há uma receita. Nunca se sabe [...] onde vamos chegar. Eu acho o movimento muito bonito! Há muito caminho para se caminhar,

para avançar. Enquanto avançamos sabemos que os inimigos de classe avançam mais rápido, mas, nascemos para enfrentá-los e fazermos diferente. Então, o processo está posto e nunca dá para dizer: agora estamos tranquilos. Confiamos nos nossos dirigentes, mas temos que colaborar e fazer juntos. O MST hoje é uma entidade mundialmente conhecida. A mídia não mostra, não diz. Mas, somos respeitados enquanto entidade e participamos de negociações importantes para o Brasil. Por exemplo, a escola do campo, os cursos de graduação para os professores do campo, os financiamentos para a lavoura, para o gado, a ocupação das terras no enfrentamento com o latifúndio e tantos outros. Porém temos que entender que o fundamental é o trabalho de base em cada assentamento e em cada acampamento. *O MST não será nada sem uma base politizada. Sem uma base crítica e construtiva, o MST vira uma entidade qualquer, faz o nome, mas não tem alma, como a maioria dos sindicatos hoje. Então, me sinto muito importante em ser membro de uma organização, que até então, luta por uma causa tão nobre, justa e necessária para o Brasil. Me sinto bem em não ter certeza de nada.* Muitas vezes me sinto caminhando na aventura, mas é preciso arriscar. O povo tem uma sabedoria que só convivendo para entender. Antes, quando eu só participava das reuniões nos finais de semana, eu achava absurdo certos recuos ou lentidão. Hoje, que estou morando aqui, entendo tudo e digo para mim mesmo - eu é que estava equivocado, o povo, sim, tinha razão. (Entrevista em 07/02/06)

EDUCADORA “C”

Formada em Magistério pelo MST e apoio do PRONERA. Mora no assentamento com uma filha, genro e netos. Trabalha com educação desde que entrou no Movimento.

Há quanto tempo você é membro do MST?

Entre no movimento em 1998, ainda quando era acampamento. Fiquei viúva. Minha situação financeira era muito precária. Trabalhava como professora (serviço prestado), houve demissão em massa e eu fui uma das demitidas. Meus filhos foram para São Paulo, à procura de trabalho e eu fiquei só aqui. Então, fui convidada por um amigo do MST. A princípio o convite era para ocupar a terra e receber projeto de sustentação - casa, lavoura e gado. Então, entrei no acampamento, depois no assentamento, gostei e fiquei. Ocupamos a fazenda em novembro de 1998 e no ano 2000, mudamos para esse local, na mesma fazenda. Logo o assentamento se organizou em setores e me convidaram para ser a coordenadora do setor de educação no assentamento. Comecei a trabalhar com a EJA – cerca de 40 alunos à noite (todos adultos), depois trabalhei com educação infantil. Este ano vou trabalhar com uma 2ª série. No ano de 2000 iniciei o curso do magistério pelo movimento (em Bananeiras- Paraíba, próximo a Campina Grande), mas concluí em 2005, em Marabá-Pa.

Teve etapas que não fiz, por problemas de saúde. E venho participando de vários cursos de formação em Marabá-Pa. Em São Paulo, participei de um curso do EJA.

Que contribuição a pertença ao MST trouxe para a sua formação pessoal?

Antes de entrar no movimento não tinha interesse nenhum pela política. Nunca me interessei, nunca procurei saber de nada. E depois que entrei para o movimento comecei entender todo o processo, através das leituras, estudo, debates, muitas descobertas. Antes de entrar no movimento, trabalhei como professora (17 anos) na rede municipal em Belém. Mas, não tinha o conhecimento como eu tenho agora, não tinha interesse pela leitura. Lia porque tinha que trabalhar, mas, não era aquele prazer pela leitura como eu tenho agora. Antes eu lia para repassar, hoje leio para transformar o que estiver ao meu alcance junto com os companheiros e companheiras.

Cresci quanto a solidariedade, na capacidade de ver a beleza do mundo, da luta, das vitórias, dos sonhos. O movimento é tudo de bom pra mim. Hoje, tenho minha casa, a terra, a produção. Uma das minhas filhas, (com marido e dois filhos) veio morar comigo e hoje é professora na escola do assentamento, das turmas de educação infantil. Ela vai iniciar neste ano (2006), o curso de Letras em Marabá-Pa, em parceria - MST e a Universidade Federal do Pará-UFPa, financiado pelo PRONERA.

Qual a avaliação que você faz de si mesma *antes* de pertencer ao MST e *depois* de pertencer ao MST?

Antes eu era uma pessoa vazia. Lutava para sobreviver – o único objetivo era trabalhar e ganhar o dinheiro. O resto estava tudo bem. Aqui a gente luta para viver com dignidade. Então, eu não tinha auto-estima. Aqui, recuperei a auto-estima e a corresponsabilidade. Hoje trabalho e pelo trabalho melhoro a minha vida e a vida das pessoas. Vejo o meu crescimento e os dos outros. Nada é só em prol de si mesma. Nós, do MST, somos importantes para o Brasil. Quantas reuniões, participei para trazer para cá energia elétrica, linha de ônibus, transporte coletivo para os estudantes (jovens) que estudam em Castanhal, posto médico. E isso não é um benefício só para o assentamento. Todas as comunidades vizinhas usufruem. As políticas públicas que conquistamos é para toda população rural (nossos vizinhos). Então, a vida aqui mudou para esses agricultores, isolados, depois da nossa chegada. Todos são hoje, nossos amigos. Hoje, entendo o trabalho como um bem social e não uma oportunidade individual. Quero ver todo mundo lutando e vencendo. Vamos vencendo por parte, quem nos empurra é o sonho, a utopia. E nisso está a beleza do movimento. Queremos mulheres e homens novos e uma sociedade nova, da igualdade de direitos, de bens, de conforto.

Então, agora posso dizer que tenho dignidade. Aqui no assentamento é bonito, por exemplo, ver que é zero a mortalidade infantil. As crianças comem muita fruta. Plantamos muitas fruteiras e tudo dá a seu tempo.

No diálogo com os educadores sobre sua própria história, é pertinente o aspecto da busca pela humanização. O ponto de partida é a resistência inerente à natureza ontológica. As necessidades, situações de ausências, referendadas nos depoimentos, como o desemprego, a falta de moradia, falta das condições básicas para os filhos, o sofrimento por ver uma vida sem rumo, vazia, no sentido de ausência de sentidos, de significados. Porém, o ingrediente da insatisfação provocou a inquietação, a decisão de sair, de se deslocar, de procurar uma saída, de buscar o que fazer. Uma inquietação, a princípio, sem resposta, mas que era preciso arriscar. O correr o risco traduzido pela busca de oportunidade, em recuperar a crença em si mesmo. O maior deles, a recuperação da auto-estima, a descoberta e construção das suas potencialidades, que se encontram com a superação de uma consciência ingênua, abrindo espaço para a construção de uma consciência mais politizada, que subentende a abertura para novas indagações e passar de uma concepção individualista, da vida, para uma concepção coletiva. Esforço para superar a adaptação e avançar para a inserção, envolvimento, pertença.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas repostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2002, p. 29)

As indagações, as respostas e, conseqüentemente, novas perguntas, cercam a questão em torno de sua humanização, que implica reconhecer a desumanização como condição para buscar a humanização, expressão da vocação ontológica, mas também os mecanismos históricos que a produzem. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real,

concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (Freire, 2002, p. 30)

Há nesses depoimentos um jeito próprio e significativo de relacionar o encontro consigo mesmo - do EU - com o coletivo - o Nós, a partir de um elemento comum que é a negação das condições básicas de vida, partilhado agora, dentro de um outro contexto, que é um acampamento e assentamento do MST. As mudanças são pertinentes. As manifestações: “o Movimento é uma boniteza”; “acho o Movimento muito bonito”; “o Movimento é tudo de bom pra mim”, expressam admiração e envolvimento, partes constitutivas do sentido de pertença de, sendo um sem-terra, tornar-se um Sem Terra, sujeitos que recuperam o seu espaço na sociedade, pela ocupação da terra e prática coletiva.

As aprendizagens de superação do individualismo, solidariedade, resistência, perseverança, bem como a construção da esperança, da utopia – fim do latifúndio – o retorno ao estudo, a busca do conhecimento como base para uma consciência crítica, são balizas, sobre as quais, de acordo com os depoimentos, se apóia um Sem Terra como forma de enfrentamento da opressão institucionalizada, ao mesmo tempo em que forjam novas oportunidades de ser mais, de ressignificar a vida, numa opção contínua pela humanização interna e externa.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino* dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2002, p. 30)

Podemos interpretar que a tarefa humanista está em libertar-se em dois sentidos – do opressor e de si mesmo, se os desejos e as ações do opressor forem hóspedes dos sujeitos oprimidos.

Conversando com um dos educadores sobre uma dada situação que estavam enfrentando no assentamento, ele dizia:

Cada um de nós tem o seu tempo para criar a consciência que permite a inserção no movimento. Porém, existe àqueles que nunca alcançam essa consciência de que para ser um sem-terra, tem que se abrir à cultura do coletivo. A ausência dessa consciência é “uma porta aberta” para o sujeito se corromper. Oito anos, num assentamento, parece muito, mais em termos de criar convicção. o tempo às vezes é relativo. Porém, não dá para esperar a vida toda que o sujeito crie consciência da sua condição social, por isso acontece as expulsões. (Prof. “B” - 02/2006).

Daí a importância que é dada ao trabalho de conscientização e organização da base, ainda que uma tarefa inconclusa, dinâmica, em constante construção. Conscientização, também no sentido de que aquele que luta contra a opressão, conheça o opressor que pode existir dentro dele.

Nos depoimentos, os educadores falaram da confiança que depositam nos dirigentes do MST, por ser o Movimento uma entidade mundialmente conhecida e respeitada pela participação nas negociações para o Brasil, como a educação para o campo, apoio à formação de professores nos níveis médio, técnico e de graduação, questões relativas ao financiamento de incentivo à permanência no campo, as ações de ocupação das terras no enfrentamento com o latifúndio e tantos outros. Porém falaram, também, que o MST não chegaria a tanto e não sobreviveria sem uma base politizada nos acampamentos e assentamentos.

Aqui podemos retomar uma questão já colocada no primeiro capítulo, sobre a concepção do MST como formador de sujeito e que, por isso, se constitui também como sujeito pedagógico. Essa idéia aparece de maneira persistente por dentro de todo o trabalho, devido à alusão que se faz constantemente à história do MST e à formação dos sujeitos sem-terra, que se constituem como novos sujeitos sociais, que descobrem a si mesmos e o seu potencial transformador. A educação desses sujeitos acontece no cotidiano de um ambiente de luta, de organização, de resistência e de inserção no movimento social. No MST, os sujeitos se sentem educativos, porque reconhecem-se num processo de aprendizagem que é também de mudança,

de encontro com um ideal de vida, com um novo significado, uma nova chance, como testemunhou a educadora “A” – “Ninguém aqui se anula. O movimento ensinou a ver como a vida é bonita, a luta é bonita de forma organizada, não sozinha”.

É oportuno concluir essa parte com uma fala de João Pedro Stédile, coordenador geral do MST, sobre o aprendizado coletivo.

A história do MST é uma história de aprendizado coletivo dos pobres do campo, que a partir de suas experiências e de suas necessidades foram descobrindo e aprendendo ao longo dos vinte anos.. A história de luta pela terra e pela Reforma Agrária, já é uma história educativa. Já é aprendizado de vida, de participação, portanto educativa. (STÉDILE, 2004, p.69)

Esse ponto de vista de Stédile, relacionado à palavra dos educadores e à compreensão que se vem tecendo sobre o significado de pertença no MST, confirma que o condicionante social, no caso, a pobreza é de fato um dos elementos aglutinadores dos sem-terra e é dessa experiência histórica e não vocação histórica, como nos diz Paulo Freire, que emana o conhecimento de novas possibilidades tendo como base e fundamento a coletividade construída no cotidiano, devendo alcançar a compreensão de condição relevante para ser um Sem Terra.

3.3 O PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS EDUCADORES DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II.

Ao indagar sobre a formação contínua, é pertinente a relação que o educador faz desse processo com o cotidiano do assentamento, a articulação com o Movimento e a concepção de educação, como um caminho para explicar a intencionalidade do ato de formar que, segundo os entrevistados, subentende uma formação de dimensão política e ideológica, com o propósito de atender à demanda que se apresenta no assentamento, organicamente vinculada à política traçada pelo coletivo nacional de educação. É essa organicidade que realiza o elo entre o local e o global, como explica o educador:

Em nível nacional estamos na campanha “Todo e toda sem-terra na escola”. Então o coletivo de educação estadual, assume a campanha no estado, mobilizando todos os assentamentos e acampamentos. E em cada assentamento quem assume a frente é o setor de educação e isso exige que a gente estude, leia mais e organize as estratégias para a campanha obter um bom resultado. (Educador “B”-entrevista em 07/02/06)

A campanha para que todo Sem Terra estude estabelece um foco de ação que parece justificar a formação do professor, para que esse entenda por que fazer a campanha e como assegurar o processo de convencimento dos sujeitos quanto à adesão à escola. É a partir desse foco – todo Sem Terra estudando – que se justifica também a formação do professor. Uma campanha é uma estratégia política e demanda tempo, investimento, sensibilização e, ao responsabilizar mais diretamente o Setor de Educação em cada assentamento, exige que estes defina o que fazer intencionalmente voltado para essa meta, que inclui a tarefa de envolver todos os setores do assentamento. Uma ação que requer participação na assembléia local, nas reuniões da coordenação do assentamento, na elaboração de propostas e na discussão da efetivação das estratégias. Trata-se nesse caso de uma formação do educador para a militância que investe seu tempo e esforços em atingir localmente o que é assumido como meta do Movimento em âmbito nacional e que corresponde à realidade dos assentados.

No livro, **Ação Cultural para a Liberdade**, Paulo Freire aponta para a importância que tem o pensar crítico, num contexto de reforma agrária, tanto sobre a ação, quanto sobre os resultados, a fim de evitar uma compreensão mecanicista da ação transformadora.

O desencadeamento de uma campanha para que todo Sem Terra, estude, é um processo que exige de todos a conscientização de que é uma oportunidade de romper com a “cultura do silêncio”, através da mobilização dos camponeses. Daí ser importante a ação dos educadores em transformá-la num tema debatido por todos os setores do assentamento. “Tudo isso demanda que o “asentamiento”, enquanto uma unidade de produção, seja entendido também como unidade cultural”. (Freire, 2006, p.39)

É responsabilidade também do Setor de Educação local a luta pela criação da escola no assentamento.

Então, a formação continuada serve para potencializar esses educadores e envolvê-los o máximo com a educação e a escola nos assentamentos. O forte da formação continuada se dá no próprio processo de implementação da escola, porque as secretarias municipais não se preocupam com as escolas nos assentamentos, então, é o professor educador-militante que tem que assumir a implementação e fazer acontecer. (Educadora “D”- entrevista em 14/02/06)

Consideremos o tempo que demanda essa ação. As várias reuniões, as tentativas para serem recebidos pela Secretaria de Educação, o reconhecimento da área, a contratação de professores, enfim, todas as exigências que demanda a efetivação e implementação de uma escola. Diante do que vem sendo dado a conhecer, qual o tempo dedicado à formação do professor para o exercício da docência? Adentrando na busca por compreender melhor o processo de formação contínua do professor, discuto, a seguir, os níveis em que está organizado o coletivo de educação do MST, no qual o professor se insere para buscar a sua formação: em nível local – é a instância organizada em cada assentamento pelos que trabalham na escola; em nível estadual – uma equipe que busca articular o trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos em cada estado. Em nível nacional, a formação acontece através da articulação das equipes estaduais e dos encontros nacionais onde participam professores representando os assentamentos. Porém não haverá uma discussão específica desse aspecto; ela estará implícita ao tratarmos da formação contínua oferecida em nível local e estadual.

Adoto o seguinte procedimento: início pelo ponto de vista do professor acerca do assunto, seguido de alguns comentários, tecidos por mim, sobre os aspectos mais pertinentes nos depoimentos e, por último, uma articulação com a teoria.

- Em nível local, especificamente no assentamento João Batista II, o Setor de Educação é formado pelo grupo de assentados que trabalha na escola: professores, secretária, bibliotecária, serviços de apoio, um total de nove membros. Realizam semanalmente a reunião pedagógica, nas sextas-feiras, à tarde, das 16h às 17h30min, na própria escola. Três depoimentos

poderão nos situar nesse contexto em que os professores, conscientes de sua formação, fazem um esforço de assegurar para si mesmos esse espaço, tendo ao mesmo tempo que discutir, encaminhar questões que extrapolam suas competências de educadores.

No início do ano, o coletivo de educação do assentamento faz um planejamento anual. Dentro desse planejamento se reserva um tempo para estudo do coletivo. A nossa concepção é de que o educador tem que está sempre estudando e se formando. Só que isso não se dá como a gente quer e planeja. Às vezes, falta um professor, noutra reunião, falta outro professor - ou porque teve que ir a Castanhal levar documentos na Secretaria de Educação; ou porque teve que ir participar de alguma reunião representando a escola, os encontros do próprio movimento e outros. Sem contar que os assuntos cotidianos tomam a maioria do tempo de todas as reuniões, como por exemplo: indisciplina dos alunos, sobre os adultos que trazem as crianças para a escola à noite e não conseguem estudar direito, nem deixar o professor dar aula, sobre a merenda escolar que falta, sobre algum conserto na escola, quem vai para o encontro estadual, e pra estudar mesmo, quase não sobra tempo. Mas existe o desejo para que isso aconteça. Assumimos tudo na escola e decidimos quase tudo. A diretora – que não é do assentamento - acha que ser democrática é deixar tudo por nossa conta. Achamos que isso é falta de preparo e conhecimento para lidar com as escolas do campo, principalmente com as escolas de assentamento do MST. (Educadora “A” - entrevista em 07/02/06)

Aqui aparece a intenção de um planejamento local que viabilize a formação contínua do professor através das reuniões pedagógicas semanais, promovidas e coordenadas pelo próprio grupo. Existe a concepção da importância do estudo para o professor e para a sua prática pedagógica. Porém as dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, caracterizadas como verdadeiras ausências de assistência aos professores e à escola, acumulam responsabilidades ao professor. Cabendo a este a tarefa de ensinar e de administrar a escola, requerer junto à secretaria municipal de educação o que é direito dos alunos e da escola. Trata-se de responsabilidades que, no momento em que são repassadas, de forma aleatória, aos professores e ao Setor de Educação, no assentamento, exigem uma reflexão crítica quanto à concepção de “ocupação da escola”. Se interpretado como uma supervalorização dos sujeitos envolvidos, a meu ver, isso representa também

um equívoco, sendo que não é de supervalorização que precisa o professor e os demais sujeitos que assumem a escola.

É uma realidade que pode contribuir para uma interpretação confusa quanto à identidade do professor na medida em que este responde por tudo na escola. Com isso, a hora pedagógica, a hora do estudo tende sempre a ser substituída por discussões que demandam a presença ativa de outros agentes pedagógicos, no caso, o diretor e/ou um coordenador pedagógico.

Essa formação acontece de acordo com a necessidade. Assim que se percebe os limites e os desafios a gente busca construir alternativas, [...]. [...] exemplo - a questão da *avaliação* - alguns dizem assim: como é que vou avaliar essa tal e tal situação? Então há a partilha de como um faz outro faz e se busca apoio em referências bibliográficas e no encontro seguinte [...] se traz alguma leitura [...] que contribui com a questão e se socializa no grupo; Outra questão é o *manejo de classe*: temos uma criança meio perigosa, então, como sem reprimir, dar para disciplinar, organizar mais, colocar toda essa manifestação do lado da criança dentro de um processo da produção do conhecimento. Disciplinar sem reprimir e sim potencializar isso. Agora há uma formação que ela decorre da própria pertença a organicidade do movimento: então muita formação para o entendimento da conjuntura, entendimento da sociedade, mecanismos que sustenta a sociedade. (Educador "B" - entrevista em 07/02/06)

Os depoimentos são esclarecedores ao manifestarem que, no cotidiano da escola, os professores buscam entre eles o enfrentamento das situações em sala de aula quanto ao relacionamento professor e aluno e questões de prática de ensino. É como se os professores sozinhos, entre eles, pudessem dar conta das demandas que emanam do cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer os limites a fim de que a esfera pública assuma o compromisso para com a escola e possibilite que a hora pedagógica aconteça de modo a superar o praticismo, e o professor possa buscar na teoria a fundamentação e maior criticidade para o seu trabalho e sistematização das experiências, conseqüentemente problematizadas e ressignificadas.

É certo que, num contexto de reforma agrária, os sujeitos envolvidos tendem a enfrentar as ausências das políticas públicas e criar, num ambiente de caos, os caminhos que, segundo eles, são necessários para permanecerem

no campo. No caso da escola, é um processo de enfrentamento do caos que subentende assumir o compromisso quanto ao fazer acontecer o funcionamento da escola, ao mesmo tempo em que provocam a instituição pública responsável, a assumir o que é de sua competência.

O acúmulo de responsabilidades, também de ordem administrativa, assumidas pelo professor numa escola de assentamento, deve ser discutido criticamente e com atitude política. Esse acúmulo poderá trazer conseqüências para a sala de aula. Devido ao fator tempo, o professor pode deixar de dar a aula que sabe e a que os alunos têm direito; pode, ainda pelas inúmeras tarefas, adotar uma postura liberalista que em nada condiz com o pensamento pedagógico libertador defendido pelo Movimento e perder o domínio do processo de uma educação para a transformação social.

Paulo Freire, em diálogo com Shor sobre a prática do professor libertador em sala de aula, falava de uma preocupação, que considero oportuna para o que estamos refletindo.

[...], não posso ser liberal, ou, até algo mais do que liberal, liberalista! Não posso ser *espontaneísta*! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire!* Não posso cair no *laissez-faire*. [...]. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os *estudantes*. (FREIRE & SHOR, 2006, p.61)

No depoimento a seguir, como também nos anteriores, há uma preocupação em explicar a prioridade de uma formação para a militância, que acontece em meio às ocupações, no cotidiano do assentamento, em compromisso com as metas do Movimento.

Temos nossas reuniões toda semana. Estudamos os temas conforme as orientações que recebemos do Nacional através da coordenação Estadual, [...]. [...]. Aqui, somos educadores, mas antes, temos que ser agricultores. Gostar da terra, produzir, alcançar qualidade de vida. [...]. A formação, para nós, acontece em tempo integral. Tem uma ocupação, por exemplo, temos que ir lá apoiar os companheiros organizar os companheiros, orientar os professores... e aí? sem preparo, só com boa vontade não se

ajuda, só atrapalha. Então, não é uma formação do faz de conta. Ela se dá e permanece nos conflitos que são próprios de um grupo em constante movimento como nós. [...]. Outra forma do educador está sempre em formação é a participação direta da vida do assentamento [...]. (Educadora “C” - entrevista em 08/02/06)

Segundo os depoimentos, o compromisso político e social que transparece, quase sempre requer escolhas, seja pelo tempo, seja pelas atividades. E o professor, como toda a equipe de educação, prioriza as ações que lhe são mais características dada a opção de inserção num movimento social e, de certa forma, isso determina o jeito de organizar a escola, a prática na sala de aula, o tempo na escola, o currículo e principalmente a formação do professor voltada para a organização e mobilização dos Sem Terra, bem como a conscientização sobre a nova identidade social. Se a ênfase recai sobre o trabalho de conscientização, é muito mais importante, por exemplo, organizar, acompanhar e coordenar o Encontro dos Sem Terrinha²³, mobilizar as crianças a participarem do que cumprir os dias letivos conforme exigências da Secretaria de Educação Municipal. Isso é tão forte que se repete em outras ocasiões, como os eventos que reúnem os jovens e adolescentes²⁴ Sem Terra. Mesmo que esses estudem nas escolas públicas fora do assentamento, é elaborado um documento solicitando a autorização para esses alunos serem liberados da escola e participarem do evento. O relatório do encontro é entregue à direção da escola, de modo que as atividades realizadas sejam consideradas como garantia de que o aluno não seja prejudicado. Na mesma proporção trata-se das ausências do professor da escola, quando este tem que ir apoiar uma nova ocupação e contribuir para organizar os professores, no local. Os professores que ficam no assentamento, assumem o trabalho do que

²³ É assim chamada a organização das crianças. Desde crianças, eles aprendem e discutem sobre a sua condição de sem-terrinha, aprendem a importância de aprenderem o hino do MST, as poesias, as palavras de ordem, o uso do boné vermelho, da bandeira, etc. O encontro dos sem-terrinha faz parte da mobilização infantil. “A primeira mobilização infantil organizada pelo MST ocorreu no ano de 1994 no Rio Grande do Sul. Na época chamava-se de Congresso Infantil do MST. Depois disso, os encontros espalharam-se pelo país afora, passando a se chamar Encontro Sem Terrinha. [...]. Esses encontros têm sido espaço importante para discutir e viver a infância Sem Terra. Por isso, estão recheados de brincadeiras, cantos, arte, cores, que se misturam ao estudo e à luta”. (Boletim de Educação, n. 09, p. 39))

²⁴ “Em 2004, o MST organizou em onze estados do Brasil encontros com os adolescentes Sem Terra, buscando compreender: “Como é a adolescência que vive no campo? Como é a adolescência Sem Terra? Quais são suas necessidades e expectativas? Como qualificar a relação entre os adolescentes e a escola?” (Boletim de Educação, n. 09, p. 41)

se ausentou. Essa decisão não acontece via Secretaria de Educação e sim entre o Setor de Educação local e o setor de educação estadual do MST.

Essa é uma questão em que o educador se apóia para explicar a sua militância e o caminho pelo qual o ensino-aprendizagem acontece também fora da sala de aula, pois para eles a educação deve absorver compromisso com a mudança social e a transformação política da sociedade, e o ensino sistemático não dá conta dessas dimensões.

Esse aspecto remete-nos ao diálogo entre Paulo Freire & Shor:

É interessante vermos novamente, Ira, como a educação sistemática e formal, apesar de sua importância, não pode ser, realmente, a alavanca da transformação da sociedade. [...]. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. [...]. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo.(FREIRE & SHOR, 2006, pp.157-1580

As iniciativas locais do Setor de Educação aparecem como um desdobramento de uma das metas do MST – a democratização do ensino – que subentende o acesso ao conhecimento, criação de escolas, sem descuidar dos outros espaços que o MST cria para educar, sabendo que a escola sozinha não dá conta de formar para mudanças sociais. Este foi um tema retomado como parâmetro para as comemorações dos vinte anos de trabalho com a educação no Movimento e pauta de estudo nos assentamentos.

O setor de educação foi fruto de um aprendizado e de uma necessidade. Nos organizamos internamente, para derrubar essa cerca, a cerca da exclusão dos conhecimentos. E os companheiros e companheiras foram então se aglutinando no Setor de Educação, como um espaço organizador dessas atividades importantíssimas para o Movimento, que era de lutar pelo acesso ao conhecimento, pelo acesso à escola, em todos os níveis. Temos muito a comemorar. Primeiro comemorar a lucidez de que o acesso à educação era fundamental, para “libertar” as pessoas, como dizia Paulo Freire. Libertar da escuridão, da ignorância, da falta de democracia. E também

podemos comemorar, como conseguimos engajar milhares de companheiros e companheiras em atividades específicas da educação. (STÉDILE, 2004, p.69)

Segundo o autor, a construção de uma sociedade democrática passa pelo acesso ao conhecimento e é um aprendizado que deve ser compartilhado com outros movimentos sociais, pois pelo conhecimento a terra pode ser transformada. Para Stédile²⁵, é importante “que os outros movimentos sociais também adotem a educação, como uma área fundamental de suas conquistas, de suas preocupações, da construção de seus movimentos”. (Stédile, 2004, p. 70). Isto explica que, segundo Frigotto (2004), em 20 anos, o MST tenha se constituído no maior movimento social da história do Brasil e venha gestando um novo projeto educativo do campo numa perspectiva política pública.

Esse caráter mobilizador, interno e externo, que perpassa o trabalho com a educação, reflete, como dizia Paulo Freire, um compromisso com a humanidade e, por isso, um compromisso com a mudança.

Se sua opção é pela humanidade, não pode então aceitar que seja o “agente da mudança”, mas *um* de seus agentes. A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens que são tão sujeitos como ele do processo de transformação. E se nas circunstâncias [...], em que a estrutura social vem dificultando a transformação dos homens em sujeitos, seu papel não é o de reforçar o estado de objeto em que se encontram, achando que podem assim ser sujeitos, mas problematizar-lhes este estado. (FREIRE, 2003, p. 52)

Com base em Paulo Freire e nos depoimentos dos educadores, podemos identificá-los como trabalhadores sociais em que “todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido de desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade”. (Freire, 2004, p. 51)

Na fala dos professores sobre sua formação, podemos ressaltar, então, um compromisso com o educando, com sua cidadania, com sua identidade de Sem Terra. Nisso está implícita uma preocupação também do o que ensinar para os jovens e crianças integrantes de um movimento social, como o MST. Nesse sentido, é oportuno o ponto de vista de Maria Anita Martins (2002):

²⁵ João Pedro Stédile - Coordenador Nacional do MST.

Admitimos que a formação docente não poderá se reduzir ao que ensinar, vale dizer, aos conteúdos do ensino, ou se reduzir à técnica de transmissão de tal conteúdo. Ao agente educativo, seja da educação infantil, do ensino fundamental e médio, solicita-se a consideração ao menos do *porquê de ensinar*, isto é, as motivações sócio-antropológicas da ação docente: do *a quem ensinar*, isto é, quem é o sujeito do educar; do *o que ensinar*, ou seja, que coisa tem relevância para essa cidadania em construção; e do *como ensinar*. (MARTINS, 2002, p.104 – grifo da autora).

Relacionado a por que ensinar, a quem ensinar e o que ensinar, acrescenta-se uma pergunta, que segundo uma das educadoras, provoca inquietações no cotidiano do assentamento: “Qual a escola que queremos?”. Essa pergunta acompanha o desenvolvimento do trabalho educativo no assentamento, que busca fundamentação nas publicações do MST²⁶, em textos de autores, como Paulo Freire²⁷, Caldart²⁸, Makarenko²⁹ e, mais recentemente, na publicação - **Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade, MST** (2005)³⁰.

Em nível local, é referendada também como formação contínua a participação dos professores nas reuniões da coordenação do assentamento, nas assembléias locais, nas reuniões da militância, entendida essa participação como “um processo de construção social da formação que se dá com prioridade na inserção da vida social e produtiva do assentamento”. (Educador “B”- entrevista em 07/02/06), quer dizer, a inserção no cotidiano.

- Em nível estadual, a equipe é ampliada com educadores dos assentamentos. Conforme mencionei na introdução deste trabalho, no Pará, o Movimento está organizado em 04 (quatro) regionais: Cabana, Carajás,

²⁶ **DOSSIÊ – MST ESCOLA** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação n. 13 – e 2000; // A Organicidade e o Planejamento: construindo coletivamente. Cartilha de estudo, n. 1/ MST/Pará/ janeiro de 2005; // A Organicidade e o Planejamento – construindo coletivamente: O funcionamento das brigadas do MST. Cartilha de estudo, n. 4/ MST/Pará/ setembro de 2005; // Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos. Editora Peres, São Paulo, 2004.

²⁷ **Pedagogia da Autonomia** – Ed. Paz e Terra.

²⁸ **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais que escola** – Ed. Vozes.

²⁹ Texto Carta aos pais e Poemas Pedagógicos.

³⁰ Uma produção da 4ª. turma do curso Pedagogia da Terra da Região Amazônica, como resultado da experiência de Prática de Ensino, coordenado pelos professores do Centro de Educação da UFPA e membros do MST. O livro foi publicado pela UFPA em agosto de 2005 e vem sendo estudado pelos setores de educação locais. O livro traduz um diálogo entre a cultura universitária e a cultura de um Movimento Social – o MST.

Araguaia e Eldorado. Cada regional é formado por acampamentos e/ou assentamentos. A equipe ampliada reúne-se periodicamente para estudo e viabilização das decisões, como por exemplo, a campanha “Todo e toda Sem Terra na escola”, assunto que introduziu a discussão do terceiro aspecto deste capítulo. Dessa equipe ampliada, três membros são liberados para esse trabalho, com sede em Marabá-PA, onde funciona a Secretaria Estadual do Movimento com representação de todos os setores organizados do MST em nível de estado.

Conseguimos conhecer, pelas falas dos professores entrevistados, que é o trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação estadual do MST que dá sustentação à formação contínua.

Há uma preocupação com a formação continuada do Educador. A sistematização maior desse projeto se dá em nível estadual, através dos encontros pra estudo, planejamento, organização de campanhas, como essa em que estamos empenhados: “Todo e Toda sem terra na Escola”. O coletivo de educação já se tornou indispensável à luta por reforma agrária. Sem educação, penso que o MST não teria sustentação. (Educadora “C”- Entrevista em 08/02/06)

A relação educação e reforma agrária é pertinente e insere-se mesmo numa concepção de que as transformações que buscam através do Movimento não serão alcançadas num plano concreto sem a educação.

Em nível do coletivo estadual, sim, temos um projeto de formação continuada. Em nível estadual o coletivo de educação busca oferecer os eixos (que já vem do Nacional). São orientações, dadas, através dos cursos formais: magistério, pedagogia, que a gente traz para a discussão do coletivo de educação no assentamento. Em nível estadual o projeto é que se faça dois encontros por ano. Mas, isso também varia. Em 2003, realizamos três encontros. Em 2004 e em 2005, realizamos um encontro em cada ano e neste ano de 2006, a tendência é que se faça também só um encontro, devido o encontro nacional de educação. No encontro estadual de 2005, o tema foi: O processo da leitura e construção de texto. Tivemos a de professores da Universidade Federal do Pará - UFPA, com textos, palestras, oficinas e socialização. (Educador “B” - entrevista em 07/02/06)

Percebe-se uma triangulação na qual se apóia a formação dos educadores: o assentamento, como o lugar da experiência cotidiana; a esfera

estadual, enquanto promotora de estudos e articuladora dos assentamentos entre si, e a esfera nacional, como expressão de uma identidade social. Essa relação articulada entre si é onde os sujeitos envolvidos no trabalho com a educação se apóiam para desenvolver uma concepção de educação e formação de professores camponeses e intensificar o compromisso político através das práticas com vistas à reforma agrária. Ao mesmo tempo, essa triangulação se abre a um movimento circular e contínuo que, segundo os sujeitos, permite a organicidade e a coletividade. O trabalho desenvolvido no assentamento articula-se com o todo e, de acordo com as diferenças, o tempo e o ritmo de cada assentamento, contribui para essa identidade coletiva, contexto em que é gestada, desde as possibilidades à concretização da formação contínua.

Em nível estadual há um projeto, porque existe uma sistematização e ação. O que dá mais sustentação à nossa formação continuada, são os encontros estaduais de educação que acontecem, anualmente, coordenados pelo coletivo estadual de educação. Esse é certo e é onde agente recebe incentivo e atualiza os conhecimentos. O coletivo estadual de educação tem elaborado um plano de formação continuada, aproveitando o tempo em que acontece o curso de Pedagogia da Terra³¹ – esse plano consta de dois momentos: *tempo escola e tempo comunidade*. (Educadora “A” – Entrevista em 07/02/06)

Em nível estadual, a formação contínua acontece através dos encontros anuais em torno de uma temática e através da metodologia *tempo-escola e tempo-comunidade*, sob a coordenação do coletivo estadual de educação. O objetivo é fazer a formação contínua integrada aos que fazem a formação inicial, levando em conta a questão da disponibilidade objetiva, tanto da equipe estadual como das equipes locais. No Pará, os cursos e estudos, voltados para a formação contínua do educador, iniciaram a partir do ano 2000.

³¹ O curso, Pedagogia da Terra é uma parceria entre o INCRA, MST e UFPA – os recursos vêm do PRONERA. É um curso com duração de quatro anos e funciona no período intercalar (janeiro; fevereiro e julho). É um curso que prepara os sujeitos Sem Terra para desenvolverem suas atividades na escola e em outros espaços, no Movimento. Os professores são na maioria da UFPA, mas o MST tem abertura para indicar professores. Depende da disciplina, devido o fator ideológico e político. Por exemplo, a Profa. Dra. Rosely Caldart, que ministrou a disciplina Prática Pedagógica. Pela UFPA, em Belém no ano de 2005, foi concluída a 4ª. turma em nível regional amazônico: Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins e Pará (cinco estados). É identificado como Pedagogia da Terra, pelo PRONERA, por ser um projeto do Governo Federal destinado aos professores dos assentamentos da reforma agrária.

Até 2003, tivemos três encontros ao ano, mas, “as nossas pernas”, não alcançaram mais esse ritmo. No último encontro de 2003, decidimos - utilizar o tempo em ficávamos com os alunos (todos educadores), para organizar outros momentos aonde vinham participar os outros educadores que não estavam fazendo o curso. De forma que, desde 2003 (segundo semestre), essa metodologia foi se firmando e tornando possível dar conta da formação continuada dos educadores, que envolvia tanto os educadores, alunos do curso de Pedagogia em Belém como, os educadores que ficavam nos assentamentos. Então, a formação continuada, hoje, passa por dentro do curso de Pedagogia – *Tempo/ Escola* (durante o curso) e *Tempo /Comunidade* (nos assentamentos) - sem abrimos mão de um encontro estadual uma vez ao ano. (Educatória “D” - entrevista em 14/02/06)

Há uma compreensão, no MST, de que o professor, nas etapas de formação inicial, precisa de suporte teórico e prático como meio de superar as limitações herdadas da escolaridade para poder apropriar-se e interagir com o conhecimento que vem através do curso de formação inicial. A maioria deles chegou ao MST sem serem alfabetizados. Pelo Movimento, concluíram o Ensino Fundamental através dos supletivos. Cursar um magistério e depois uma graduação não é tarefa fácil. Essa é uma das razões pelas quais a coordenação estadual se organiza para acompanhar os estudantes em tempo integral durante o curso de Pedagogia da Terra e Magistério ministrado no período de férias.

Segundo uma das professoras entrevistadas, que concluiu o curso Pedagogia da Terra em 2005, o tempo-escola é uma metodologia qualificada, porque contribui com o professor-estudante para a superação de limitações, relacionadas à leitura, escrita e interpretação. Geralmente o professor de um assentamento, por ser também um militante, aprende a expor o que pensa no cotidiano da militância, mas ler um livro, sistematizar as idéias, preparar um curso, ou estudar a obra de um autor, realizar os seminários das disciplinas, é onde residem as maiores dificuldades.

A metodologia tempo-escola e tempo-comunidade compreende dois momentos: o primeiro é o acompanhamento aos estudantes de formação inicial – magistério e graduação - de acordo com as necessidades, que contemplam os aspectos colocados anteriormente, acrescentando a oralidade. Do ponto de vista dos educadores, existe uma distância entre a linguagem acadêmica e o

cotidiano dos alunos. Para diminuir essa dificuldade, foi realizada uma oficina de oratória, com o objetivo de “potencializar a habilidade de falar em público, ter coerência nas idéias, transmitir um conhecimento claro e objetivo, assim como trabalhar a postura, dicção [...]”. (Educadora “D” – entrevista em 14/02/06), e, ainda, superar a timidez e construir uma linguagem mais elaborada para que os estudantes enfrentem melhor a sala de aula em uma universidade. São realizadas com os estudantes: oficinas de oratória, aulas de interpretação de textos, redação e assessoria aos estudos das disciplinas.

O problema é que estamos correndo atrás de um tempo de negação da nossa trajetória escolar. Aqui corremos atrás do conhecimento, mas também de leituras que nunca foram feitas. Todos (uma ou outra exceção), nunca tinham lido um livro todo. Leu pela primeira vez na faculdade, mas por causa do acompanhamento que fazemos – tempo-escola e tempo-comunidade. Porque na faculdade também a tendência é ler parte, pedaços de livros. Ex: Na universidade houve um seminário. Um grupo ficou para expor o livro: Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Cada um ia ler só o seu pedaço. Compramos livro para todos e orientamos o grupo para ler todo o livro e apresentar o seminário através das palavras chaves e não por capítulo. Surpreendeu os professores e assim vai. Com isso despertamos para a importância de que o educador vá formando sua biblioteca [...]. Hoje comprar livro já é um costume - faz parte da nossa pedagogia - estimular a formação de biblioteca, nos presentear uns aos outros com um livro e tudo isso faz parte do nosso processo de formação.

O segundo momento do tempo-escola e tempo-comunidade consiste em estudos realizados com os estudantes do curso e os outros professores que estão nos assentamentos. Através dos professores, que participam dos cursos, a formação se estende ao Setor de Educação local - no assentamento - através das reuniões pedagógicas semanais. As temáticas mais pertinentes nos encontros de formação continuada são as relacionadas à educação infantil, estudos das obras de autores nas quais o MST fundamenta a sua pedagogia e temas conforme a conjuntura do momento. A seguir, exponho alguns estudos de formação contínua, coordenados pelo coletivo estadual de educação - compreendidos entre 2005 - 2003 – utilizando uma cronologia decrescente.

- Sobre a educação infantil (desde o primeiro semestre de 2005), o estudo considerou as experiências trazidas pelos professores nos assentamentos e os estudos que estavam sendo realizados, pelos estudantes, na disciplina Prática de Ensino, durante o curso Pedagogia da Terra. O desdobramento do estudo se constituiu de uma pesquisa, coordenada pelos professores do Centro de Educação da UFPA, especificamente os de Prática de Ensino, e por membros da coordenação do coletivo estadual de educação do MST. O trabalho foi realizado pelos estudantes e os demais professores participantes do tempo-escola e tempo-comunidade, sobre a prática de ensino dos professores nas cirandas infantis³² - crianças de 0 a 6 anos – no assentamento Palmares no município de Paraupabas-PA. Do trabalho de campo, tanto os alunos como os professores de Prática de Ensino produziram textos que resultaram numa coletânea publicada no livro: Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade e MST – UFPA/2005.

- Estudo sobre o Pedagogo Anton Makarenko. Teve início nos setores de educação dos assentamentos, tempo-comunidade, no período de março a junho de 2004. A conclusão do estudo foi através de um seminário em julho de 2004 no tempo-escola, período de mais uma etapa do curso Pedagogia da Terra.

Esse seminário foi preparado na comunidade (nos assentamentos). Oferecemos orientação para estudo e algumas questões a serem observadas: o que a pedagogia Makarenko nos propõe? O que dá para ser utilizado nas nossas escolas nos assentamentos? O que devemos utilizar com prioridade?. Todo mundo leu o livro -VIDA E OBRA DE MAKARENKO³³ - durante o *tempo-comunidade* - juntamente com os outros professores do assentamento. Quando os alunos do curso retornaram para a próxima etapa, aí teve um dia da socialização do estudo, o seminário, propriamente dito. Os outros educadores não vieram, porém, suas reflexões se fizeram representar pelos colegas do curso. Nesse momento se conta com uma assessoria – alguém que vai dialogar com os alunos-educadores, partindo do que eles leram e dos questionados que levantaram. Então, isso é uma atividade da formação continuada.

³² Ciranda Infantil é um conceito criado pelo MST, que expressa uma concepção de educação infantil e espaço de formação da criança Sem Terra de 0 a 6 anos de idade.

³³ MAKARENKO, Anton. VIDA E OBRA – A PEDAGOGIA NA REVOLUÇÃO. Org. Cecília da Silveira Luedemann. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

- Estudos freireanos realizados pela metodologia tempo-escola e tempo-comunidade: **Pedagogia do Oprimido** – Ed. Paz e Terra; **Vida e Obra de Paulo Freire** – Ed. Expressão Popular.

O estudo do livro **Vida e Obra de Paulo Freire** realizou-se no segundo semestre – agosto a dezembro de 2004, durante o tempo-comunidade.

A atividade tinha como finalidade organizar um plano de curso e realizar esse curso em um coletivo, a combinar, seja: de militante, coordenação de assentamento e acampamento, coletivo de educação e coordenação regional, durante o período do Tempo-comunidade (de março a junho de 2004). O que queremos é que todos saibam quem foi Paulo Freire, o que ele fez e porque ele é um referencial de estudo para nós. Falamos muito em Paulo Freire, mas, o povo dos assentamentos e acampamentos não sabe quem é, então, é preciso conhecer, multiplicar e favorecer esse conhecimento a outros. Temos escola cujo nome é Escola Paulo Freire... Isso é o que chamamos de uma atividade de formação continuada. (Educadora “D” - entrevista em 14/02/06)

A intencionalidade do estudo foi conhecer, organizar e ministrar um curso sobre Paulo Freire. É uma formação com caráter multiplicador que compreende uma formação no domínio teórico e prático para além da sala de aula. A atividade prevê a preparação de um educador com condições de atuar nos diversos coletivos ou setores do Movimento.

Outro estudo sobre a obra **Pedagogia do Oprimido** teve início no segundo semestre de 2003, e a socialização geral foi em janeiro de 2004, por ocasião de mais uma etapa do curso Pedagogia da Terra, e consistiu, no seguinte: Cada assentamento estudou um capítulo do livro, sob a orientação da coordenação estadual de educação, que forneceu a ficha de leitura. Foi feito um relatório do estudo e apresentado no início das aulas em janeiro de 2004, pelos professores que vieram para a etapa do curso.

- Resenha do livro **Soberania Sim, Alca, não!** – Ed. Expressão Popular. O estudo teve início no tempo-escola, em julho de 2003 e continuou no tempo-comunidade, de agosto a dezembro de 2003. A leitura do livro tinha como objetivo estimular e conscientizar os professores e, através desses, todos os

setores do assentamento, a participarem da campanha contra a ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas.

Os procedimentos que viabilizam a formação contínua do educador Sem Terra, pautam-se pelo cuidado com o professor, quanto ao resgate da auto-estima e identidade. A meu ver, descortina uma formação que evidencia um trabalho de conscientização a partir dos próprios limites à construção e desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos cujo compromisso passa pela concepção de educação para a transformação social.

Nos princípios pedagógicos estudados no capítulo dois, vimos que a educação para a transformação social se apresenta como um dos princípios aglutinadores dos processos formativos assumidos pelo MST que atinge, primeiro, o sujeito Sem Terra, através da apropriação de elementos que o liberte da condição de desgarrado da terra e o conscientize do compromisso social. Há um esforço para que a formação aconteça numa perspectiva que desenvolva o senso crítico, por meio das leituras, estudos dirigidos, seminários, buscando a relação entre teoria e prática, refletido na metodologia tempo-escola e tempo-comunidade, quando os saberes são socializados com os demais membros do assentamento, sempre em vista de aprimorar o nível de conhecimentos dos assentados e aflorar o compromisso político num contexto de reforma agrária.

A ênfase recai sobre a formação política e ideológica, organicamente vinculada ao MST. A intencionalidade é que, por meio de uma formação permanente, as pessoas descubram-se responsáveis e fazedoras de sua própria transformação humana. No campo da educação, a criação dos coletivos pedagógicos toma para si o desafio de, através das parcerias com universidades e órgãos governamentais, congregar os educadores para a luta a favor da escola, pois sabem que a democratização das escolas nas áreas de assentamento e na área rural, como um todo, está longe de ser concretizada e assumida pelos órgãos públicos. Segundo o MST, essa é uma das tarefas dos coletivos de educação e, para isso, é preciso que os professores recebam uma formação que aprimore a capacidade argumentativa.

Ao perguntar aos entrevistados se eles se sentiam satisfeitos com a formação contínua oferecida pelo MST, as respostas anunciaram a satisfação

quanto ao processo e apontaram perspectivas a fim de qualificar melhor o processo formativo.

No depoimento a seguir, a educadora reconhece que existe a formação contínua e aponta como um limite a ser superado, a ausência dos registros das reuniões do Setor de Educação, visualizando que a falta deste pode acarretar a ausência da história para as gerações futuras e também para as gerações presentes que já reclamam por isso.

Eu diria que a formação que a gente recebe é importante, necessária, e no momento, é o que podemos fazer, [...]. Por mais que a gente estude não se chega ao limite. Por isso eu me sinto contemplada, mas não totalmente satisfeita. Para melhora, temos que adquirir o hábito de registrar o que dizemos e fazemos [...]. Reunimos muito, mas não registramos. Tudo é encaminhado, mas cada um anota individualmente no seu caderno. Não fazemos relatório, registro das nossas reuniões para arquivo e memória da nossa história. No assentamento, nossa história ainda está só sendo vivida e contada. Teve um ano (não me lembro qual), que começamos fazer o relatório das nossas reuniões, mas relaxamos, o livro se perdeu, enfim, não temos aquele registro que depois possamos consultar para conferir tal coisa, datas e decisões importantes ou mesmo para que os outros que virão depois de nós, possam se apropriar do que aconteceu anteriormente. Temos consciência de que a falta dos registros, hoje, é a ocultação de uma história real mais tarde. (Educadora “A” – entrevista em 07/02/06)

Neste outro depoimento, o professor fala da relação teoria e prática e da necessidade de estudarem sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, Lei n. 9394/96. Para ele a interpretação desta lei, contribuiu para ter mais consciência sobre os direitos da escola do campo. Avalia como descaso a ausência de uma política pública eficaz para a educação do campo. Faz essa crítica, citando exemplos quanto à dificuldade para se abrir turmas nas escolas dos assentamentos e quanto à figura da diretora reduzida apenas a questões burocráticas.

Às vezes o meu temor é que a teoria ela é muito mais otimista do que a prática real. De repente, nas discussões, na formação, se tem um discurso que não correspondem à prática das escolas no assentamento. Mas, por outro eu acho que faz parte da utopia, essa angústia e ansiedade de ver tudo isso que a gente acha tão bonito, teoricamente, que esteja na prática. É... então, a gente escuta: bom o nosso discurso é tão bonito, mas a prática é tão dispersa. Mas por outro lado ela nos ajuda a caminhar com

mais rapidez. Acho que a relação teoria e prática é isso mesmo – a primeira não se sobrepõe a segunda e a segunda não está subjugada à primeira. É uma relação dialética, porque tem as resistências de ambos os lados. Trabalhamos com a teoria de que nada está pronto, acabado, pelo contrário, trabalhamos com a idéia do inacabado. A formação que o movimento propõe é muito exigente. Os cursos internos são muito puxados. [...]. Nós já tentamos dois anos atrás (2004), numa semana tirar uma tarde para estudo e na outra semana para reunião. Mas, o estudo fica sempre sacrificado. Realizamos reunião semanalmente, mas sempre correndo atrás do atraso, em cima das questões práticas que têm que ser resolvidas. Agora este ano -2006- já estamos nos propondo a retomar uma semana para estudo, outra semana, para discutir e encaminhar as questões práticas. Sinto a necessidade de um melhor domínio quanto à interpretação das Leis da educação – A LDB, por exemplo. Precisamos saber qual a lógica que perpassa essa lei, quais os direitos que não estão claros...[...].

É a preocupação com uma formação centrada na prática e que, a partir da prática, permite refletir criticamente sobre o ato de ensinar, sobre o para que ensinar. Quanto maior for a inserção na realidade, menos possibilidade haverá de se divagar na teoria.

Paulo Freire não distancia a teoria da prática e em suas discussões prima pela aproximação de ambas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e mais comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2005, p.39)

Um outro depoimento também confirma o reconhecimento das mudanças positivas quanto à formação dos educadores, assim como, do ponto de vista da professora, os limites que precisam ser superados.

Eu me sinto contemplada, reconheço o esforço que o movimento faz, mas, é claro, falta ainda muita coisa, mas não entendo como negligência, nem incompetência, mas é o tempo, o nosso tempo está sendo construído e nada chega fácil pra nós.

Não temos mais hoje, a formação de sete anos atrás, quando iniciamos o assentamento. Houve crescimento e com o passar dos anos ela vai se modificando. Desde o ano de 2000, trabalho no setor de educação. Mas sempre falei: é preciso não vacilar com os encontros para educadores. No mínimo de seis em seis meses (período de férias), temos que ter um curso de reciclagem, pois sentimos muita dificuldade na escola, no processo da leitura e escrita com os alunos, avaliação, manejo de classe, seleção dos conteúdos, etc. Sentimos dificuldade de aplicar a pedagogia que defendemos. A gente tem que está sempre aprendendo, retomando as linhas gerais que vem do movimento em nível nacional, para garantir a organicidade também na conquista da escola e da educação. Os cursos trazem melhoria pra gente, por isso tem que priorizar. Nós, o coletivo de educação nos ajudamos muito, através da leitura de autores, dos cadernos de educação - produção escrita do movimento, [...]. O ritmo do movimento é acelerado e por isso faltam “pernas” e “braços” para tudo.

Nesse depoimento, transparece a preocupação também com o que ensinar e como ensinar. No processo da formação contínua do educador Sem Terra, alguns aspectos são pertinentes: o educador está de fato envolvido com o trabalho da educação no assentamento; a formação tem que estar vinculada às metas do MST, como um todo; o assentamento e a escola é o lugar privilegiado da formação, isto é, a formação começa e se desenvolve no cotidiano do assentamento; é preciso garantir ao professor a sua formação inicial e contínua; o professor é também um militante. O princípio norteador é a transformação social.

O enfoque dado à formação a partir do lugar onde o professor trabalha, aproxima-se das considerações feitas por Candau (2003) sobre uma nova perspectiva de formação continuada de professores, que consiste em três aspectos: a escola, como o lócus privilegiado da formação; ter como referência, no processo de formação contínua, os saberes docentes; e atenção às etapas do desenvolvimento profissional do magistério. A autora aproxima-se de Pimenta (2000), que também reconhece o cotidiano como o lugar por excelência da experiência, em que a prática docente problematizada e mediatizada pela teoria, faz avançar o processo formativo.

Quando o MST inclui nos seus discursos e estratégias o direito à escola como espaço de formação e de conhecimento, inclui a formação dos professores como imprescindível no processo de formação e conscientização

dos sujeitos vinculados ao Movimento, dando um destaque ao papel do trabalho do professor como mediador.

As contribuições de Pimenta (2000) apontam para o trabalho do professor enquanto mediador entre o educando e as informações provindas da sociedade. Sob o ponto de vista de que informar não é o mesmo que conhecer, defende que o grande trabalho do professor está em possibilitar aos alunos desenvolverem seu potencial crítico reflexivo, indispensável à permanente formação do humano. Uma outra contribuição trazida pela autora e que se revela na experiência dos educadores do MST é no que tange à identidade profissional, construída a partir do seu significado social, da avaliação da profissão no contexto social e político e da reafirmação da necessária e significativa profissão docente, à luz das teorias existentes, como suporte e ressignificação, que conseqüentemente produzem novas teorias e novas práticas. Trata-se de um processo que situa historicamente a atividade docente, bem como os valores e saberes da profissão, relacionado à história de vida desses sujeitos e das relações construídas com outros professores nos diferentes espaços formativos.'

A seguir, nas considerações finais, construo meu posicionamento com base em três aspectos: alcances, limites e perspectivas da formação contínua do educador Sem Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representou um esforço em conhecer como acontece a formação contínua do educador Sem Terra em um assentamento e os princípios pedagógicos que fundamentam essa formação.

Nesta fase das considerações finais do referido trabalho, busco analisar alguns posicionamentos sobre aspectos caracterizados por mim como relevantes neste trabalho, consciente de que encontro-me, diante de novas questões que instigam à continuidade do estudo.

A princípio parto de uma afirmação óbvia, mas que representa o movimento contínuo que perpassa a formação do Movimento Sem Terra e suas instâncias organizativas. O MST não é hoje o que foi na sua origem, e não é o que será no futuro, dada a busca contínua para responder aos desafios que o caracterizam enquanto um Movimento em movimento e espaço que congrega uma população expressiva, cujo elemento cultural fundante é o empobrecimento dos sujeitos. A opção desses sujeitos pelo MST, num determinado contexto da história, representa uma reação à sua condição de empobrecidos em busca de uma parte no imenso latifúndio deste país, como oportunidade de resistir à morte, provocada pelo exílio em sua própria terra, através do desemprego, fome, que traduz a ausência de cidadania. Ao ocuparem a terra, procuram adaptar-se às novas condições de sujeitos, parte de uma organização maior. Mas é pela perseverança e compreensão do significado e sentido da vida coletiva que alcançam a dimensão da inserção e descobrem-se fazedores de uma vida decente, onde terra é mais que terra e construtores de uma identidade cultural – de desgarrados da terra a novos sujeitos sociais.

Os trabalhadores sem-terra são os principais sujeitos desse processo contínuo de ocupação, como forma de acesso à terra; chegam, hoje, na terra onde estão o grileiro, o latifundiário e o empresário. Este é o grande impacto político que causam em todo o Brasil, as ocupações de terras

realizadas pelo MST. A compreensão de que terra é mais que terra permitiu aos integrantes do Movimento entender que não se ocupa qualquer terra, o que requer uma luta, entre outras, pelo acesso à escola, enquanto espaço privilegiado da formação dos sujeitos e do conhecimento. O desdobramento dessa consciência implica a luta pela democratização da escola nos assentamentos e a formação dos educadores através de um projeto de educação, que teve início nas aspirações e iniciativas das famílias que integram o Movimento, e que, hoje, traduz uma concepção de educação relacionada a um compromisso social e político. A educação é uma importante via por onde se pode interpretar o MST.

Sendo o MST um movimento social e familiar, os integrantes entenderam, desde o início, a importância da escola, como meio de manter os filhos nos assentamentos e gestarem uma outra cultura camponesa que compreende não só plantar e colher, mas também acesso ao conhecimento, tendo em vista a transformação do campo em lugar decente para a criança, jovem e adulto.

A organização dos educadores tem sua gênese nesse contexto em que as pessoas, ao mesmo tempo em que buscam a superação da cerca do latifúndio, rompem também com a cerca da ignorância. O que no início, se limitava ao ler, contar e escrever, hoje, alcança a busca pela interpretação crítica do que se estuda e da realidade. Atualmente, no MST, predomina a busca pela formação inicial e contínua dos professores, intencionalmente voltada para a construção de uma identidade camponesa que, também pelo conhecimento, supere uma compreensão ingênua da realidade e possa intervir na sociedade com vistas às transformações sociais, tendo como ponto de partida a realidade camponesa, organicamente vinculada às ações e metas do Movimento, a começar pela vivência coletiva no próprio assentamento.

A indagação sobre a concepção de educação vai ao encontro do caráter educativo que o Movimento tem de si mesmo através de suas práticas. A reflexão crítica da prática e a organização de novas ações requer uma formação política e ideológica ao mesmo tempo em que constroem, a partir dessas práticas problematizadas, o que identificamos de práxis pedagógica.

Ao longo deste trabalho, procurei dialogar com o que diz o MST sobre a formação dos educadores e o que diz a teoria freireana acerca do sujeito que se descobre fazedor de sua própria liberdade e compromisso, ampliando, sempre que possível, para outras abordagens, a fim de aprofundar a compreensão da formação contínua dos educadores. Em todas as indagações, me deparei com o MST, como lugar privilegiado de formação para os Sem Terra e espaço da construção da identidade e da humanidade. Como cristã, posso relacionar este processo à ressurreição, pelo fato de os sujeitos, pelo aprendizado de valores, como coletividade, companheirismo, compromisso, estarem recuperando a vida, através do resgate da terra e pela formação das consciências de que terra é mais que terra. Esse conjunto de valores adquiridos e construídos, continuamente, caracteriza o resgate da humanidade e a mística como parte do cotidiano.

Proponho-me, agora, a tecer algumas considerações sobre o que foi possível alcançar com essa pesquisa, consciente de que essa é apenas uma maneira possível para compreender o MST. Tendo realizado a pesquisa em um assentamento, detenho-me sobre esse lugar, sobre as pessoas que ali vivem, com o cuidado de não generalizar uma experiência, certa de que o MST recria em cada acampamento e em cada assentamento um jeito próprio de se organizar, lutar e resistir, lembrando que embora nenhum assentamento aja isoladamente do Movimento como um todo, o faz sem perder a peculiaridade de cada grupo e de cada experiência.

A construção gradativa de cada capítulo já me rendeu um grande aprendizado e valiosas sínteses sobre o que me proponho retomar aqui. São três os aspectos: Alcances, Limites e Perspectivas, da formação continuada dos educadores. Busco colocar em evidência o que me pareceu relevante em todo o trabalho, como fundamentos para a continuidade do estudo em outras oportunidades, discussões e novas pesquisas em outros espaços onde esse assunto seja tema de interesse.

ALCANCES

- *O MST como lugar da formação de agricultores - novos sujeitos sociais.*

Os professores entrevistados, sem exceção, tomam o MST como referência para explicar e justificar o modo como são formados e qual o compromisso dessa formação. Destacam a importância do vínculo com o contexto local - o assentamento – bem como a inserção nas ações do cotidiano através dos diversos setores organizados.

Entre os professores da Escola Municipal de E. F. Roberto Remige, no assentamento João Batista II, apenas 01 professor possuía o curso de Pedagogia, antes de entrar para o Movimento. Os demais haviam concluído o ensino fundamental. Foi no MST que, dos cinco professores assentados, quatro fizeram o Magistério e se preparam para a continuidade da formação inicial. Uma professora concluiu o curso de Pedagogia da Terra e outra se prepara para ingressar no curso de Letras. A formação contínua acontece em parceria entre o MST, INCRA e UFPA, com apoio financeiro do PRONERA.

A abordagem dos professores sobre a formação relacionando-a com o direito à terra e à educação, qualifica este processo formativo de uma maneira diferenciada do que costumamos ouvir, refletir ou fazer em relação à formação destes profissionais. Por exemplo, o professor do MST entende que a formação inicial e contínua é importante, não só como capacitação para a prática pedagógica em sala de aula, mas, principalmente, para continuar sendo um Sem Terra, o que implica comprometer-se com o fortalecimento da luta por reforma agrária, contribuir na construção da identidade das crianças e jovens e implementação da escola, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Na mesma proporção entendem que o conhecimento é imprescindível para a superação de uma concepção ingênua da realidade e alcançarem um posicionamento crítico, a começar por conceber-se sujeitos importantes nas discussões políticas da agenda nacional, não como os únicos, reconhecendo que mais eficazes serão as conquistas se mais estiverem articulados com outros segmentos e instituições, como por exemplo, as parcerias firmadas com as universidades federais para os cursos de magistério e graduação.

Inserir-se no MST pressupõe abertura para uma formação própria. A vida no assentamento se faz pela organização das famílias em núcleos de

trabalho. O principal deles é o núcleo de produção, pois dele depende a organização e cooperação agrícola. Para isso, é preciso formar lideranças que administrem e organizem os núcleos de produção no assentamento e desenvolvam a convivência social em vista da coletividade. O assentamento é o lugar da vida por excelência, o lugar da moradia, do trabalho, da festa, da mística, do estudo. É no cotidiano do assentamento que as crianças e os jovens aprendem, através do exemplo, participação e mobilização nas lutas em geral. Ora, o professor é também agricultor, como eles dizem, *sou nucleado*, quer dizer que pertencem a um núcleo de produção e, enquanto tais participam do aprendizado de como lidar com a terra, cuidar do reflorestamento das áreas de assentamento, evitar as queimadas e o uso de insumos químicos. Ser nucleado requer sensibilidade e aprendizagem acerca da produção de alimentos e diversificação da cultura produtiva.

A formação articulada e ofertada pelo MST não se encerra no curso em si. O desdobramento desse aprendizado ou dessa preparação se materializa na prática cotidiana – no próprio assentamento – e estende-se à participação e mobilização em outros acampamentos. A formação busca refletir os problemas e ajudar a resolvê-los. Preocupam-se em problematizar os vícios e desvios políticos da militância, a fim de combatê-los, bem como planejar as atividades e orientar a conduta da militância. Perpassa a cultura de um novo segmento social, que implica trabalhar as diferenças, respeitando os diversos níveis de consciência e atuação dos integrantes. Ora, o professor, antes de tornar-se professor, experiencia essa formação política e ideológica e mesmo no exercício da docência não se desvincula desse processo de formação, que é um contínuo retomar dos objetivos de assumir, no mundo, a identidade Sem Terra

- *No assentamento, a superação do analfabetismo ultrapassa as funções convencionais de professores.*

Ser professor, numa escola do assentamento, não subentende carreira profissional, ou seja, não significa escolher entre ser professor e agricultor, entre ser professor e continuar apoiando as ocupações, fazendo

as marchas reivindicatórias, nem tampouco ser professor em outras instituições escolares fora do assentamento ou do Movimento³⁴.

Os professores assentados são agricultores, militantes e inseridos no processo contínuo de luta pela terra. Sua formação para a profissão docente nasce do compromisso com a atenção às crianças e jovens, para que estes não sejam separados das suas famílias, assegurando que a luta pela reforma agrária é uma conquista das famílias. O assentamento não é o lugar só dos pais, para adquirir o sustento para os filhos e mantê-los na cidade estudando. O estudo deve está inserido no contexto de reforma agrária e não fora dele.

Igualmente o ser professor surge da necessidade de trabalhar pela erradicação do analfabetismo, no assentamento, como meio de contribuir na formação dos sujeitos Sem Terra, com vistas à conscientização de sua nova identidade ou condição social e para a transformação social. A superação do analfabetismo prepara os Sem Terra para estudos mais específicos, como o trabalho nos núcleos e nos demais setores do assentamento e a cooperação. É pela superação do analfabetismo que não se restringe ao ler, contar e escrever, mas interpretar, questionar, propor, que os sujeitos assentados integram a organização e a organicidade do assentamento local e do Movimento em nível mais amplo.

Também aos professores compete o compromisso de tornar a escola um dos importantes espaços, no assentamento, de preparação dos agricultores na relação e compromisso com a terra.

O compromisso com a erradicação do analfabetismo implica também um processo de conscientização do sujeito no sentido da disciplina que deve ser adquirida quanto aos cumprimentos das normas do MST e das estabelecidas para o convívio e compromisso no assentamento, as tarefas pessoais, as linhas políticas e acertos coletivos. É certo que as pessoas não adquirem essa consciência pelo fato de entrar no Movimento, daí por que podemos falar em processo de superação, crítica e autocrítica, de auto-disciplina, de formação das consciências.

³⁴ Numa situação de emergência, o professor de um assentamento pode ser convidado a colaborar com a escola em outro assentamento, como também acompanhar um determinado curso para militantes. Depois, retorna à sua escola de origem. Essa mobilização é permitida, apenas internamente em nível de MST.

O professor, ao mesmo tempo em que tem como compromisso trabalhar essa dimensão da pertença ao MST, ele mesmo é incluído no processo, haja vista essa dimensão da formação estar presente nos demais setores organizados no assentamento, onde o professor participa diretamente.

o *A organização do Setor de Educação e a ocupação da escola.*

A organização do Setor de Educação e da escola acontece simultaneamente às ocupações. Em nível nacional, a primeira escola surge em 1983 e a formalização do setor nacional de educação, em 1987, e desde 1988 se estendeu a todos os estados, onde o Movimento estava organizado.

Hoje, é uma realidade simultânea mesmo. No assentamento João Batista II, a escola chega junto com os assentados. No mesmo dia em que se deu a entrada na fazenda Bacuri -15.11.1998 – e que os integrantes passaram o dia reunidos para ver os primeiros encaminhamentos, a escola se sobressaiu, defendida por um grupo de professores e outros integrantes que estavam juntos desde o acampamento. O que legitima o Setor de Educação é a mobilização dos adultos, e o foco inicial é a assistência aos jovens e às crianças. O trabalho inicial é sempre voluntário e, em seguida, começam as reivindicações e negociações junto à Secretaria Municipal de Educação. É o processo legítimo de apropriação da escola, que não implica a desapropriação, como no caso da terra.

A apropriação da escola é um jeito de dizer que a vida para os sem-terra é mais que terra e coloca-se no plano da consciência crítica da realidade, em que os sujeitos, ao reivindicarem escola, rompem com qualquer possibilidade de neutralidade e declaram uma intencionalidade.

O parâmetro dessa apropriação é a própria realidade de vida que os fez entrar para o MST e a vida que querem alcançar. São parâmetros norteadores e indicadores de uma transformação do modo de pensar e se colocam na esfera do querer mudar, do querer conquistar condições melhores. Lidam com a concepção de a escola poder ser um lugar de possibilidades para a transformação social, por permitir apropriar-se de elementos imprescindíveis à inserção e participação social, como o saber.

A conscientização, associada ao processo de ocupações de terra e ao processo de alfabetização, do estudo, do conhecimento, coloca os sujeitos num plano de um esforço crítico sobre a realidade anterior e a subsequente realidade e ação vinculada ao processo de reforma agrária. Reflete um processo de conscientização em movimento, que passa pela consciência dos sujeitos que se descobrem oprimidos ao mesmo tempo em que descobrem-se fazedores de sua libertação, enquanto classe social de trabalhadores sem-terra. Dessa forma, a ação educativa se nutre do conteúdo político e se propõe como prática social para a liberdade dos oprimidos, historicamente situada.

Apropriar-se da escola implica um processo de transformação da própria escola, o que faz inserir-se na trajetória do MST, uma história de educação, de escola, de formação de educadores que tem contribuído para avançar no processo de ocupação e apropriação da terra.

○ *A organização da formação contínua*

Em conjunto, os atores educativos buscam delinear uma formação docente construída em um fazer pedagógico coletivo-dialógico. Tendo como pressuposto a sua própria mudança de desgarrados da terra a novos sujeitos sociais, o MST como mobilizador do processo e as idéias de educadores, como Paulo Freire, construíram os princípios pedagógicos nos quais se apóiam para fazer a formação contínua.

O projeto de formação contínua prioriza o contexto local, o assentamento, como lugar privilegiado dessa formação. Daí a metodologia – tempo/escola e tempo/comunidade, projetando um jeito próprio de, a partir do cotidiano e do retornar ao cotidiano, abrir-se ao intercâmbio com outros educadores das escolas em ambiente de reforma agrária, sem abrir mão do conhecimento produzido na universidade.

A formação contínua se pauta, então por uma concepção de uma educação humanista, crítica e libertadora.

Humanista, considerando-se na perspectiva de Freire, pela relação do sujeito com a história nos aspectos social e político. Nesse caso, os educadores e educandos constituem-se em seres culturais, políticos e educacionais, cujo compromisso é com a transformação social, que se

constitui numa importante via, pela qual se efetiva o processo de libertação do ser humano. Tal caminho pauta-se pela intencionalidade de uma formação que prioriza a consciência crítica e o processo dialogal de participação e educabilidade humana dimensionada pela ação e convivência coletiva.

Essa concepção humanista que enfatiza os processos de transformação social e de libertação do ser humano, conseqüentemente, inclui a crítica a uma realidade socioeducacional, na qual ainda persiste a divisão da sociedade em classes sociais, que estimula o individualismo e competitividade, visando à construção de novas relações sociais e educacionais fundamentadas no coletivo, na militância, no exemplo, na relação teoria e prática. A ênfase no processo de formação dos educadores pauta-se também pela formação da consciência crítica. Nesse sentido é que justifica a prioridade pela leitura. Os educadores buscam desenvolver o gosto pela leitura e a socialização das impressões como resultado da assimilação e problematização. Os roteiros de estudo como recurso pedagógico tendem a ser alterados, no momento em que o estudo continua com a participação dos demais professores no assentamento. A atenção à contribuição de cada um revela um compromisso ético, porque é também um compromisso de respeito, de re-criação, de autonomia.

Essa humanização de caráter ético-político fundamenta o projeto de formação contínua dos docentes, concretizando a interação entre o saber popular e o saber erudito ou escolar.

LIMITES

No período de 1979 a 1984, o MST lidera várias ocupações de terra no Rio Grande do Sul. É também em janeiro de 1984 que se efetiva a sua fundação sob a sigla MST. Mas, já em 1983, começa a primeira experiência com a escola, também no Rio Grande do Sul. Portanto, há vinte e três anos, o Movimento incorporou na sua trajetória a escola, e a cada acampamento e assentamento, é uma das iniciativas tratadas com prioridade. Esse tem sido um importante referencial de qualidade na luta pela terra. A contribuição de um segmento social à educação requer que suas iniciativas sejam incluídas e reconhecidas na agenda da política

educacional brasileira, o que tem sido pouco efetivo. Essa ausência de assistência e apoio das instâncias governamentais à educação, nos assentamentos de reforma agrária, marca os limites do alcance do MST a essa prioridade.

No assentamento João Batista II, a partir da realidade vivida pelos educadores na escola, alguns limites me pareceram determinantes para explicar as dificuldades encontradas principalmente na formação contínua dos educadores.

Limite administrativo:

É responsabilidade do Setor de Educação do assentamento a implementação da escola. Isso significa que cabe aos professores encaminhar as iniciativas legais à Secretaria Municipal de Educação de Castanhal – SEMED, para que seja viabilizada a escola, representar o assentamento nas reuniões de negociações e acordos, reivindicar contratações de professores para a escola.

Ao alcançarem a implantação da escola, continuam junto à Secretaria Municipal de Educação a responder pelo andamento da escola.

Há uma diretora, nomeada pela Secretaria de Educação que não pertence ao assentamento e que responde por outra escola rural, e isso traz um agravante. Sua ausência na escola é a total negação do apoio das suas funções de gestora. A cada quinze dias, às vezes, uma vez por semana, vai à escola, para assinar documentos. O encaminhamento deixa sob a responsabilidade do Setor de Educação. Considero esse fato uma demonstração do descaso com que é tratada a escola no assentamento da reforma agrária, e isso se estende às escolas do campo. Reflete o despreparo e falta de conhecimento para lidar com essa diferença; então é melhor “deixar que façam” e se envolver o mínimo possível. Caracterizo o fato também como uma negação da própria profissão de educadora. Transmite também um medo em lidar com os Sem Terra, fomentado pelas informações da mídia, perdendo a oportunidade de romper com um estereótipo que exclui e nega o direito da cidadania.

Sabemos que não é fácil o acesso aos trâmites legais numa Secretaria de Educação e, ainda, sem o apoio de um agente administrativo, no caso, um diretor, fica mais difícil e lento o processo.

Essa dificuldade, limite e, diria mesmo, grande problema, determina a escolha dos temas da formação contínua. A ênfase recai sobre o estudo das abordagens de autores, como Paulo Freire, Makarenko, Florestan Fernandes e outros. A escolha justifica-se pela importância desses autores na formação crítica, política e ideológica, a fim de que, pelo conhecimento, possam se preparar para o enfrentamento desse cotidiano, discutindo criticamente, questionando e elaborando formas de romper com o descaso com que são tratados.

Limite financeiro.

Na Escola Municipal Roberto Remige, só os professores são contratados. A secretária, a bibliotecária e serviços gerais são remuneradas através do sistema de partilha das “fatias”³⁵ (parte do salário de cada um dos professores), um acerto do próprio Setor de Educação.

A escola não recebe verbas públicas. E isso é justificado pelo fato de o número de alunos não alcançar o exigido para que seja consolidado o repasse dos fundos públicos de manutenção destinados à escola. Novamente recai sobre os professores responsabilizar-se pela manutenção da escola. Do salário que recebem, parte, conforme já falei anteriormente, sai para o pagamento dos demais membros que trabalham na escola, 1% vai para o caixa da manutenção da escola (consertos, limpeza, etc) e 2% são destinados às atividades de formação continuada, viagens, estadias, etc.

Quando saem do assentamento para os encontros estaduais, ou do tempo/escola, as famílias assentadas também contribuem com alimentação. Os cursos de formação inicial recebem verbas do PRONERA, mas não há recursos para a formação contínua. O próprio MST, refletido nas organizações locais, assentamentos, é que se responsabiliza pelo financiamento da formação contínua.

³⁵ Explicado no capítulo três, na parte da metodologia.

Limite pedagógico.

No cotidiano do assentamento, os educadores possuem triplo desafio: Primeiro, dar conta da escola em todo o seu conjunto e complexidade, gestão, orientação, reunião com as famílias, matrícula e outros. Por exemplo, em 2006 iniciou uma turma de 3^a. etapa. Todo o processo de implantação do curso foi iniciativa dos professores junto à SEMED, para atender uma demanda interna. Muitos alunos, adultos, pararam de estudar por não poderem se deslocar à cidade próxima, todos os dias. Outra situação é a luta pela construção da escola. Trabalham num barracão que existia na fazenda quando realizaram a ocupação. A verba para a construção da escola já foi liberada e é recurso federal que será administrado pela Prefeitura de Castanhal. A morosidade burocrática vem tardando a construção da escola. O segundo desafio é que compete somente aos professores darem conta do processo ensino-aprendizagem. A eles compete a seleção dos conteúdos, descobrir os caminhos de como lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com a própria dificuldade de ensinar, de avaliar e manter os alunos motivados a aprender. E o terceiro é a prática da militância no cotidiano. Há um acúmulo de responsabilidades e exigências de participação nas várias reuniões que acontecem no assentamento, bem como a disponibilidade para contribuir com a organização da escola e do Setor de Educação em áreas de ocupações, no regional, do qual fazem parte.

Nesse contexto, a formação contínua tem como objetivo capacitar os educadores para a organização e fortalecimento coletivo do assentamento, saber o que e como reivindicar, contribuir para que as crianças, jovens e adultos alcancem a compreensão de sua nova identidade de sujeitos sociais. É uma formação cujo foco é político e ideológico. Essa é a ênfase dada às atividades formativas no Movimento e é o que mais caracteriza a formação dos Sem Terra e dos educadores.

A necessidade formativa para a prática pedagógica, as questões próprias da sala de aula começam a ser sentidas e verbalizadas, mas não se configura, ainda, uma prioridade, apesar de ser detectada. É como se não houvesse tempo, condições concretas para se dedicar a essas questões. Por exemplo, o professor detecta que o aluno não está motivado

para aprender, mas como fazer isso? Sente dificuldade no relacionamento com os alunos que apresentam problemas de disciplina, e ainda como desenvolver determinado conteúdo, de modo que facilite o aprendizado para o aluno. Como proceder na avaliação da aprendizagem? A relação escola e atividades do Movimento nem sempre apresenta uma cumplicidade, A ênfase na segunda tende a acontecer em detrimento à primeira? No assentamento João Batista II, os professores não contam com nenhuma assessoria da SEMED, para refletir essas questões com o Setor de Educação. Então, os educadores buscam apoiar-se uns dos outros, na expectativa de encontrar soluções. Nos encontros do próprio Movimento, essas dificuldades são diminuídas e bem prazerosas, permitindo visualizar resultados satisfatórios quanto à motivação e compromisso dos integrantes desde o encontro com as crianças sem-terra, jovens e adultos.

Esses limites caracterizam-se também como dificuldades, e a perspectiva maior é a superação dos mesmos para que um fazer pedagógico vinculado à transformação social seja possível nas áreas de reforma agrária.

PERSPECTIVAS

Uma das perspectivas predominante dos educadores é serem reconhecidos na sua proposta pedagógica. Acreditam que quanto mais se prepararem pelo estudo e pela participação política, mais se aproximam dessa possibilidade. Revelam expectativa de gradativamente superar o “achismo” e utilizar fundamentações teóricas condizentes com o que pensam e fazem para que a educação do campo seja prioridade nas políticas públicas.

No assentamento João Batista II, ainda faz parte da realidade o analfabetismo. Há famílias que não tinham uma tradição de escola e que ainda não adquiriram. O Setor de Educação discute constantemente formas de superar essa dificuldade. Neste ano de 2006, as matrículas mostraram o retorno dos assentados à escola, o que sinaliza uma expectativa positiva, considerando todo o trabalho de mobilização que vem

sendo feito pelos professores, através da campanha “Todo e toda Sem Terra estudando”.

Como fortalecimento da formação contínua, o Setor de Educação do assentamento se propõe a iniciar os registros das reuniões pedagógicas, como forma de sistematização dos estudos, das discussões, para que depois, utilizando esses mesmos registros, possam avaliar sua história de formação.

Esses registros, retomados à luz das abordagens teóricas, podem avaliar a prática conferindo novos significados. Para o educador, cujo compromisso é com a transformação social a partir do seu cotidiano, é uma maneira pedagógica eficaz para se rever constantemente e contribuir com os novos educadores que virão, pelo testemunho de suas ações e reflexões críticas da realidade, da educação e da escola.

Por fim, destaco a iniciativa do coletivo estadual de educação quanto à formação contínua através da metodologia: tempo/escola e tempo/comunidade. Pelo ritmo de estudo, pela busca de apropriação da teoria a integração com a UFPA, poderá, num futuro próximo, o Setor de Educação colaborar diretamente com os estudos sobre a educação no campo, no município, assim como o MST já colabora com as discussões da temática em nível nacional. Essa perspectiva desponta devido ao relacionamento entre os professores do assentamento com os professores das comunidades rurais vizinhas e com a universidade.

Alcances, Limites e Perspectivas da formação contínua, do educador sem-terra, estão entrelaçados num movimento constante de ruptura e continuidade, tendo como alvo os sujeitos que devem ser potencializados na sua história, opção e compromisso com a mudança, vinculando escola e luta por reforma agrária.

O que estudamos até aqui, considerando as condições objetivas do Movimento, não parece pouco. Conferimos, a partir de um assentamento com apenas oito anos, uma agilidade na formação de seus professores, sem perder o foco da luta pela terra, um processo social e político pouco visto na história de outros movimentos sociais brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar** – 12. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2005.

BAHIA, Celi da Costa Silva; FELIPE, Eliana da Silva & PIMENTEL, Maria O. S. de Sousa. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade e MST**. Belém-Pa. Ed. Universitária – UFPA, 2005.

BEZERRA, Neto, Luiz. – **Sem-Terra aprende e ensina: Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmica do nosso tempo; v. 67).

BOGO, Ademar. **O vigor da Mística**. Caderno de Cultura n. 2 – MST, 2002.

Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos. Editora Peres, São Paulo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: Escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete & KOLLING, Edgar Jorge. **Paulo Freire: um educador do povo** 2. ed. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais- pp. 139-152. In: REALI, Aline M. de M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti (orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

Coletivo Nacional de Educação do MST. **DOSSIÊ – MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n. 13 – edição especial, Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. 27. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Educação e Comunicação vol 1.)

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FRIGOTTO, Galdêncio. Debate sobre Educação do Campo impulsiona mudanças – pp 65-68. In: **Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos**. Editora Peres, São Paulo, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. – 4. ed. – São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS, Maria Anita. Compreendendo a ação docente, superando resistências - pp. 93-108. In: SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Série Cidade Educativa V. 2)

MORISSAWA, Mitsue. – **A história da luta pela terra e o MST**. – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). 2. ed. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: A Prática Pedagógica Recorrente, pp. 11-37. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado (org.). **Educação no MST- Balanço 20 anos**. Boletim de educação n. 09, MST/Setor de educação, São Paulo, SP. 2004.

Setor de Formação do MST. **A Organicidade e o Planejamento: construindo coletivamente**. Cartilha de estudo, n. 1/ MST/Pará/ janeiro de 2005.

Setor de Formação do MST. **A Organicidade e o Planejamento – construindo coletivamente: O funcionamento das brigadas do MST**. Cartilha de estudo, n. 4/ MST/Pará/ setembro de 2005.

STEDILE, João Pedro. A história do MST é um aprendizado coletivo – pp. 68 - 71. In: **Boletim da Educação, n. 09 – Educação no MST: Balanço 20 anos**. Editora Peres, São Paulo, 2004.