

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO MULTIDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

***“A NOSSA ESCOLA, ELA VEM DO CORAÇÃO”:*
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS HISTÓRIAS DE VIDA
DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO
SABER (ORTIGUEIRA, PR)**

ALEXANDRA FILIPAK

PONTA GROSSA – PARANÁ

2009

ALEXANDRA FILIPAK

“A NOSSA ESCOLA, ELA VEM DO CORAÇÃO”:
POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS HISTÓRIAS DE VIDA
DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO
SABER (ORTIGUEIRA, PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Multidisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Estado do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais Aplicadas

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Paula dos Santos

PONTA GROSSA – PARANÁ

2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

F483n Filipak, Alexandra
“A nossa escola, ela vem do coração “ : Política Pública de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira, PR). / Alexandra Filipak. Ponta Grossa, 2009. 295f.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Andréa Paula dos Santos
1. Escola Itinerante. 2. Política Pública. 3. Educação do campo. 4. História oral. 5. Identidades. 6. MST. 7. Cultura escolar I. Santos, Andréa Paula dos. II. T.

CDD: 379

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRA FILIPAK

“A NOSSA ESCOLA, ELA VEM DO CORAÇÃO”:

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS
EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER
(ORTIGUEIRA, PR)

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual
de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andrea Paula dos Santos
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof^ª. Dr^ª. Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de São Paulo – USP

Prof^ª. Dr^ª. Danuta Estrufika Cantóia Luiz
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

A Educação do Campo

(Gilvan Santos)

*A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor*

***Na nossa escola, nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida e pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração***

*Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio, a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer*

(Cantares da Educação do Campo, MST, 2006)

PRA VIDA CONTINUAR**(Zé Pinto)**

*Já que você me sorriu
Vamos fazer parceria,
Você pega o violão
Que eu escrevo a poesia.
Pra falar de educação
Nessa nossa cantoria
Pra falar de educação
Nessa nossa cantoria.*

*Que Paulo Freire nos ilumine de lá
De onde ele deve estar com sua pedagogia
Aqui na terra vamos lutando por ela
Aprendendo nessa guerra, soletrar cidadania.*

*Já que você decidiu
Dê as mãos, vamos simbora
Porque pela estrada afora,
Vamos juntar muita gente,
Pois no campo vai florir
Uma educação decente*

*Pra começar, quando vi o sol raiar
Vi que soletrar a vida é bem mais que o B A Bá
É contar subtrair ou somar
Dividir felicidade pra vida multiplicar*

(Cantares da Educação do Campo, MST, 2006)

AGRADECIMENTOS

Canto a vocês
Mais uma vez
E para agradecer
Uma canção bonita
Uma poesia colorida
Daquelas de deixar o coração alegre
Os olhos brilhantes
E a vontade re-nascida
Insistente e amiga
De estar, con-viver, amar

Cantamos essa poesia juntos
Em várias notas, melodia
Que fala da vida
E de um mundo melhor
E por isso, nesse caminho
Que a gente é
E sendo, que a gente faz
Refaz e se re-faz
Trazemos cor e vida
À vida vivida e dividida

Obrigada pela poesia e pela melodia da convivência
Nessa caminhada:

Andrea, por fazer parte da minha história, por me mostrar caminhos os quais ainda não tinha trilhado e que mudam, transformam e ressignificam minha vida e, sobretudo, por andar por eles comigo, por sonhar junto. Obrigada pela amizade, pela intensidade e beleza da convivência.

Luna, Tales e Vitor pelo amor incondicional, sincero e compreensivo que me é oferecido diariamente, mesmo nas horas de trabalho intensivo e das ausências fruto do trabalho, da pesquisa.

Às pessoas que de alguma forma deram sua contribuição e apoio expressos na amizade que ajudaram a tornar possível meu ingresso no Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG: Heldo, Adriano e Silvana, Luiz e Laura. À Suzana também pela amizade e apoio nessa minha caminhada do re-fazer pesquisadora.

Marcia, pelas valorosas contribuições nas leituras, correções, transcrições desse trabalho, assim como pelo apoio constante e leal durante toda a minha vida. Agradeço pela mulher guerreira que é, a despeito de todas as dificuldades, e que me ensinou, de alguma forma, a ser também. Sem você, não seria possível...

Família, Renata, Cléber, Laisa, D. Mercedes, Iracema, Ivson, Caroline, por acreditar em mim e apoiar, sempre me mostrando que é possível a superação e a construção de uma vida melhor.

Aos professores Luiz Alexandre Cunha, Constantino Junior, Solange Barros e Danuta Luiz do programa do mestrado pela possibilidade do trabalho conjunto em políticas de extensão nos assentamentos do MST, assim como em outras atividades e, sobretudo pela possibilidade de aprendizagem que tive nessa convivência. Obrigada pelo carinho nas horas do enfrentamento dos conflitos, pela confiança e amizade.

Às colegas do mestrado pelas horas que passamos juntas e pelo apoio constante e sincero nessa caminhada: Rosicléia e Daniele.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que me possibilitou uma nova escola de aprendizagem e me fez e continua fazendo acreditar que as mudanças são possíveis, a esperança renovada de um mundo melhor.

Algumas pessoas colegas de militância no MST que se tornaram especiais nessa caminhada: Gilson, Neuza, Ademilson, Valdecir, Eli (in memorian) e Liane, Tereza.

Às pessoas do acampamento Maila Sabrina que me receberam em seus barracos, me acompanharam nas atividades e me possibilitaram bons momentos de convivência e diálogos durante essa pesquisa: Celso, Marilda, Gilberto, Seu Abilis e a todos os educadores e educadoras e pessoas da comunidade que deram sua contribuição na forma dos relatos de história de vida presentes nesse trabalho.

A CAPES pelo financiamento dessa pesquisa, sem o qual, pela minha condição de vida, trabalho e militância, não seria possível realizá-la.

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo realizado sobre a Escola Itinerante em acampamentos do MST como uma política pública de Educação do Campo no Estado do Paraná. Essa política pública foi um desdobramento a partir da luta dos movimentos sociais do campo e de novas configurações do Estado no Brasil que passa a considerar pautas de reivindicações na perspectiva cultural e de cidadania ampliada, que aparecem no cenário político dos últimos anos. A Escola Itinerante como política pública foi aprovada em dezembro de 2003 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – (parecer nº 1012/03 de 08/12/2003). Diante disso, esse trabalho pretende olhar para a Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, PR, a partir da diversidade de ações de seus sujeitos, da complexidade da realidade. O objetivo central é analisar como a política pública de Educação do Campo, a Escola Itinerante é apropriada e ressignificada na realidade social, cultural e política do acampamento pelos dos sujeitos que dela fazem parte. O trabalho de campo se deu no acompanhamento do cotidiano escolar da Escola Itinerante, assim como nas entrevistas de história de vida com educadores, educadoras e pessoas da comunidade acampada envolvidas com a educação. O texto está composto, inicialmente pela apresentação de treze narrativas de histórias de vida, seguido da descrição e análise dos trabalhos de campo e das experiências da interação pesquisadora-comunidade nesse contexto. Após esse início, apresenta-se uma discussão teórica e metodológica numa perspectiva interdisciplinar entre História, Sociologia, Pedagogia, Psicologia e Estudos Culturais quanto às noções de identidades, história oral, subjetividade, cultura, cultura escolar, multiculturalismo além de trabalhar com as revisões sobre Estado, cidadania ampliada, política pública, movimentos sociais, entre outros. No interior dessas discussões, surgem reflexões e diálogos a respeito da complexidade da realidade social, cultural e política da implantação de uma política pública.

Palavras chave: Escola Itinerante, política pública, educação do campo, história oral, identidades, MST, cultura escolar.

ABSTRACT

This work is resulted of a study made on the Itinerant School in MST's camps as a public politics of field education in the Paraná State. This public politic was a development from the social fight movements of the field and the new state configurations in Brazil that consider lists of claims in the cultural perspective and wide citizenship, which appears in the last years political scenery. The Itinerant School as public politics was approved in December of 2003 by the State Council of Education of the Paraná State (Advisory 1012/03 in 08/12/2003). Considering this the work intends to look to the Itinerant School 'Caminhos do Saber', in Maila Sabrina camp, located in Ortigueira, PR, from the diversity of their people actions and the complexity of their reality. The main objective is analyze how the public politics of field education, the Itinerant School, is appropriated and reflects in the social, cultural and political reality by people from it. The field research was made in the itinerant school daily attendance, as well as through interviews based on the teachers and local people life history involved with the education. The text is composed, initially for the presentation of thirteen narratives of life histories, following by the description and analysis of the field works and of the interaction researcher-community's experiences in that context. After that it presents a theoretical and methodological discussion in an interdisciplinary perspective among History, Sociology, Pedagogy, Psychology and Cultural Studies considering the notions of identities, oral history, subjectivity, culture, school culture, multiculturalism besides working with the revisions on of state, wide citizenship, public politics, social movements, among others. Inside those discussions, reflections and dialogues appear regarding the complexity of the social, cultural and political reality of the implantation of the public politics.

Key words: Itinerant school, public politics, field education, oral history, identities, subjectivities, MST, school culture.

SUMÁRIO

LISTA DE FOTOS	13
LISTA DE TABELAS	15
1 INTRODUÇÃO	16
2 HISTÓRIAS DE VIDA: VOZ, INTERAÇÃO, REFLEXÃO	22
2.1 HISTÓRIA DE VIDA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS	22
2.2 Cleusa	25
2.3 Gilberto	32
2.4 Maria Luiza	40
2.5 Alcides	55
2.6 Ozeli	61
2.7 Elis	69
2.8 Érica	72
2.9 Fábio	77
2.10 Gauchão	84
2.11 Jones	91
2.12 Edson	97
2.13 Franciele Camilo	104
2.14 Maria Aparecida	114
3 MILITÂNCIA E PESQUISA: A HISTÓRIA DE UM PROJETO	121
3.1 A EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: SE É PARA SER PEDAGOGA, QUE SEJA NO MST!	121
3.2 PESQUISA, COMO ASSIM? UM INÍCIO PARA O TRABALHO DE CAMPO....	125
3.3 PESQUISA PARTICIPANTE E A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA: TRABALHO DE CAMPO	131
3.3.1 Primeiros passos.....	131
3.3.2 Mais passos nessa caminhada: segundo retorno para a pesquisa de campo	138
3.3.3 Retorno e algumas questões do trabalho de campo	143

4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MST E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CIDADANIA	148
4.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: UMA REVISÃO CONCEITUAL	148
4.2 A GLOBALIZAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES ATUAIS: POR UM ESTADO DAS POLÍTICAS MULTICULTURAIS	157
4.3 O CONCEITO DE CIDADANIA: POR UMA NOVA CIDADANIA	162
4.4 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	170
4.5 MOVIMENTOS SOCIAIS E MST: REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO.....	176
4.5.1 Os movimentos sociais no Brasil	176
4.5.2 MST e a luta pela reforma agrária e educação	183
4.5.3 Antecedentes do MST: as lutas do campo	187
4.5.4 História do MST	189
4.5.5 O MST e a educação	193
 5 ESCOLA ITINERANTE “CAMINHOS DO SABER” NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MST: CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE	 197
5.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	197
5.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	200
5.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVA LEGISLAÇÃO, AÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO INTERIOR DO MST	210
5.4 CULTURA, MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES COMO ELEMENTOS PARA COMPREENDER A COMPLEXIDADE NA IMPLANTAÇÃO E RECRIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	222
5.5 ESCOLAS ITINERANTES COMO POLÍTICA PÚBLICA	237
5.6 APROPRIAÇÕES DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	243

	12
5.6.1 Contexto do município e do Acampamento Maila Sabrina	243
5.6.2 Escola Itinerante Caminhos do Saber: aspectos físicos, históricos, políticos e pedagógicos	246
a) Espaço Físico e aspectos históricos da Escola Caminhos do Saber.....	246
b) Os educadores e os educandos e os ciclos de aprendizagem	254
c) Proposta Pedagógica e cultura escolar: ser educador, uma complexidade em metodológicos	256
d) Aspectos metodológicos.....	260
e) Observações do cotidiano pedagógico: saberes, cultura escolar e gênero no trabalho com a realidade	264
f) Currículo e tema gerador	268
g) Organização e gestão da escola	269
h) Avaliação	271
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Cleusa	26
Foto 2	Cleusa e Gabriel	29
Foto 3	Gilberto	33
Foto 4	Maria Luiza 1	41
Foto 5	Maria Luiza 2	51
Foto 6	Alcides 1	55
Foto 7	Alcides 2	57
Foto 8	Ozeli 1	60
Foto 9	Ozeli 2	63
Foto 10	Elis 1	67
Foto 11	Elis 2	69
Foto 12	Elis e Érica	71
Foto 13	Érica	72
Foto 14	Érica e Alexandra	75
Foto 15	Fábio	78
Foto 16	Gauchão e companheira.....	85
Foto 17	Jones	91
Foto 18	Jones e Elis	94
Foto 19	Edson 1	98
Foto 20	Edson 2	102
Foto 21	Franciele Camilo	105
Foto 22	Maria Aparecida	115
Foto 23	Alexandra	131
Foto 24	Acampamento Maila Sabrina	133
Foto 25	Placa do Acampamento Maila Sabrina	134
Foto 26	Acampamento Maila Sabrina	136
Foto 27	Escola Itinerante Caminhos do Saber – início das aulas	140
Foto 28	Educador e educandos	142
Foto 29	Marilda na Secretaria da Escola Itinerante	145
Foto 30	Bandeira do MST.....	147

Foto 31	Escola Itinerante em encontro do MST	240
Foto 32	Ato político de inauguração da Escola Itinerante no Estado do Paraná	241
Foto 33	Acampamento Maila Sabrina – Fazenda Brasileira	245
Foto 34	Mobilização em Ortigueira	246
Foto 35	Estrutura física da Escola Itinerante Caminhos do Saber 1	250
Foto 36	Estrutura física da Escola Itinerante Caminhos do Saber 2	251
Foto 37	Secretaria da Escola Itinerante Caminhos do Saber	252
Foto 38	Biblioteca da Escola Itinerante Caminhos do Saber	253
Foto 39	Entrada da biblioteca	253
Foto 40	Secretaria da Escola Itinerante	253
Foto 41	Entrada da Biblioteca	253
Foto 42	Educadores e educadoras Escola Itinerante Caminhos do Saber 1	255
Foto 43	Educadores e educadoras Escola Itinerante Caminhos do Saber 2	255
Foto 44	Educadora Marilda com camiseta da Escola Itinerante	278

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Recursos disponíveis nas escolas	207
Tabela 2	Escolas Itinerantes	242

1 INTRODUÇÃO

Em uma entrevista realizada pelo programa Roda Viva, Heródoto Barbeiro dialoga com Edgar Morin¹ que fala, com muita pertinência, da necessidade da desfragmentação dos conhecimentos e da união entre ciência e humanismo.

(...) O conhecimento da sociedade não pode ser somente baseado no cálculo. Os problemas sociais não podem ser reduzidos a cálculos. Não podemos dizer que só o desenvolvimento da economia resolve todos os demais problemas humanos. E temos de reagir contra esta idéia simplista e redutora. (...) Por muito tempo, acreditou-se que o ser humano era chamado o *Homo sapiens*, isto é, o homem racional, e o *Homo faber*, o homem que fabrica ferramentas. Bem, de fato, somos *Homo faber*. Eu também sou, através da caneta ou do computador. *Homo sapiens*, a racionalidade, é excelente. Só que é sabido que a racionalidade só abstrata deixa de ser racional. Você sabe que não há pensamento racional sem emoção. Até mesmo o matemático tem paixão pela matemática, ou seja, não podemos pensar... A razão fria são unicamente os computadores. Eles é que têm a razão fria. Não têm sentimentos, nem vida. Se os deixássemos governar a humanidade seria um perigo. Portanto, somos seres capazes de emoções e de loucuras também. E, no fundo, a dificuldade da vida é navegar, não é? Nunca perder a racionalidade, mas, também, nunca perder o sentimento, sobretudo o amor.

(http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm)

Em outro texto Morin (1999) também discute a sabedoria, a racionalidade humana e os sentimentos: amor e poesia. Traz a discussão de que a racionalidade humana do *Homo Sapiens* é atravessada pelo *Homo Demens*: criação, sentimento, amor. Destaca assim a necessidade do diálogo dessa condição humana na produção do conhecimento, como no texto da entrevista anteriormente destacado.

A partir daí, podemos assumir, com mais plena consciência, o destino antropológico do *homo sapiens-demens*, que implica nunca cessar de fazer dialogar em nós mesmos sabedoria e loucura, ousadia e prudência, economia e gasto, temperança e ‘consumação’, desprendimento e apego. Tudo isso implica endossar a tensão dialógica, que mantém permanentemente a complementaridade e o antagonismo entre amor-poesia e sabedoria-racionalidade. (...) A sabedoria deve saber que contém em si uma contradição; é inteiramente loucura viver muito sabiamente. Devemos reconhecer que na loucura, que é o amor, há a sabedoria do amor. No amor da sabedoria, ou da filosofia, falta amor. O importante na vida é o amor. Com todos os perigos que ele contém.” (MORIN, 1999)

Dessa forma, o que Morin problematiza e nos mostra nesses textos, é a condição necessária da busca pelo questionamento das formas que são colocadas pela ciência e pela razão da ação humana e da produção do conhecimento.

¹ Essa entrevista pode ser encontrada em vídeo e transcrita no seguinte link:

[HTTP://WWW.RODAVIVA.FAPESP.BR/MATERIA/49/ENTREVISTADOS/EDGAR_MORIN_2000.HTM](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm) - acessada em 5 de fevereiro de 2009.

Isso diz muito para esse trabalho que busca trazer em si um conhecimento acerca de uma política pública em funcionamento, mas que traz nela as vozes, falas, vivências, sentimentos, tristezas, dores, amores das pessoas que a constroem. Não tira a dimensão da luta social, nem tampouco da ação do Estado e sociedade civil em provocar mudanças sociais, políticas e culturais na realidade, porém, traz com elas, na sua importância, as pessoas e suas subjetividades. A produção desse trabalho, também e nessa perspectiva, trouxe essa busca da humanização do conhecimento na presença das pessoas, nas suas histórias de vida, e na relação destas com a minha história, de quem realiza a pesquisa, considerando a vivência do processo de pesquisa, as trocas, os diálogos, as significações, as conformações ou não das subjetividades e a relação destas com a realidade, a política pública, a escola, o movimento social.

Foi assim, então, que tudo se ressignificou. Numa roda de educandos, educadores da Escola Itinerante Caminhos do Saber e lideranças do MST, num dos momentos rituais de mística desse movimento, chamada para o centro da roda, passei a fazer, novamente parte do ritual (por muitos outros momentos esse ritual já fora vivido por mim no MST, mas esse em especial – o da aceitação da pesquisa-militante a ser desenvolvida): ser questionada da presença e do trabalho a ser desenvolvido e ter o aval do coletivo para isso! Esse momento em especial foi o *insight* que me levou a não negar mais a necessidade de se buscar estudar nessa perspectiva que considera o relacionamento humano, os sentimentos e subjetividades, enfim, o *homo demens* como parte do processo: um turbilhão de sentimentos re-vividos naquele momento. Juntei tudo isso com a lembrança de um refrão de uma música que cantávamos nos encontros e cursos da Educação do Campo feita por um colega de militância Gilvan Santos:

*Na nossa escola, nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida e pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração
(Cantares da Educação do Campo, 2006)*

De fato, da Escola os sujeitos são as pessoas que nela estão e que nela constroem a educação diferente que se pretende. Espalham suas marcas, e trabalham com o coração, com tudo o que isso implica e indica.

Essas percepções indicaram, para essa pesquisa, que a realidade social é complexa e, sobretudo que a construção do conhecimento na pós-modernidade passa pela redefinição de paradigmas e conceitos universais que não dão conta da realidade complexa tal como se configura no mundo pós-moderno. E essa questão ficou eminente quando os estudos começaram a ser realizados e as vivências no processo da pesquisa também.

Vários trabalhos e pesquisas trazem presente essa dimensão complexa da realidade contemporânea e a relação do conhecimento. Morin (2000), nesse sentido no livro “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” trata de questões importantes sobre ciência e educação para o século XXI.

Sobre o conhecimento, a razão, o autor afirma que a racionalidade não está separada da afetividade e das emoções. E que, portanto, “não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo *intelecto↔afeto* e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.” (Morin, 2000, p. 20-21)

Outros autores tratam, nesse sentido, do questionamento da visão do homem como ser unicamente racional, universal, central.

Essa visão implica em tratar da crise da sociedade, das ciências e da cultura ocidentais (Heller, 1999; Morin, 2005; Santos, 2002, 2003, 2005)

O conhecimento científico hoje está sendo discutido nessa perspectiva, considerando a crise do paradigma da ciência moderna em vistas às transformações do mundo que se dão no final do século XX e a emergência de uma ciência que se redefine nos aspectos da interdisciplinariedade a complexidade do mundo pós-moderno.

Nesse sentido Morin (2005) no livro “Ciência com Consciência” inicia tratando da crítica à ciência moderna. Afirma que essa ciência produziu muitos conhecimentos e tecnologia necessários para o avanço da humanidade, mas ao mesmo tempo possibilitou a abertura para o fim da humanidade e a autodestruição.

Permanece, portanto o questionamento do paradigma hegemônico das Ciências Sociais e Humanas colocando em pauta a possibilidade de uma redefinição considerando a complexidade do mundo que vivemos.

Assim, este trabalho de pesquisa se deparou com essas questões e percebeu que para analisar grupos e ações de movimentos sociais como no caso do MST, suas práticas seus conflitos e ambigüidades, poderia ser feito o esforço de redefinir formas de análise e renovar a partir dos estudos atuais das Ciências Sociais, e de fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem uma perspectiva interdisciplinar entre História, Pedagogia, Antropologia, Psicologia e Estudos Culturais, buscando em noções como as de identidades, história oral, subjetividades, cultura, cultura escolar, multiculturalismo, subsídios para esse estudo. Nesse sentido também seria importante trabalhar com as revisões conceituais sobre de Estado, cidadania ampliada, política pública, movimentos sociais, entre outros, para a presente pesquisa.

Foi dessa forma que tudo se construiu. E se construiu na idéia de que esse trabalho de pesquisa não esgota nem essa e nem nenhuma outra discussão. Apenas aponta alguns caminhos de pesquisa, algumas reflexões sobre as temáticas trazidas e problematizadas. Coloca-se como uma possibilidade de diálogo de temas, idéias e conhecimentos.

Assim, em síntese podemos dizer que este trabalho é resultado de um estudo realizado sobre a Escola Itinerante em acampamentos do MST como uma política pública de Educação do Campo no Estado do Paraná. Essa política pública foi um desdobramento a partir da luta dos movimentos sociais do campo e de novas configurações do Estado no Brasil que passa a considerar pautas de reivindicações na perspectiva cultural e de cidadania ampliada, que aparecem no cenário político dos últimos anos. A Escola Itinerante como política pública foi aprovada em dezembro de 2003 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – (parecer nº 1012/03 de 08/12/2003). Diante disso, esse trabalho pretende olhar para a Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, PR, a partir da diversidade de ações de seus sujeitos, da complexidade da realidade.

O objetivo central, nessa construção foi o de analisar como a política pública de Educação do Campo, a Escola Itinerante é apropriada e ressignificada na realidade social, cultural e política do acampamento pelos dos sujeitos que dela fazem parte.

Assim, foi realizado o trabalho de campo que se deu no acompanhamento do cotidiano escolar da Escola Itinerante, assim como nas entrevistas de história de vida com educadores, educadoras e pessoas da comunidade acampada envolvidas com a educação.

As entrevistas foram realizadas a partir da indicação de pessoas envolvidas com a Escola Itinerante por uma delas, que inicialmente estabelecemos diálogo formando uma rede de 15 colaboradores (MEIHY, 1996, p. 53- 57).

Das 15 entrevistas, 13 estão no trabalho compondo a primeira parte do texto. Duas entrevistas não conseguimos a autorização, pois as pessoas não estavam mais no acampamento, não sendo possível conferir o texto com elas.

É bastante comum, nos acampamentos, uma rotatividade de pessoas, famílias. Algumas saem em busca de outras formas de vida – têm dificuldades inúmeras de permanecer acampados, resistindo a todas as adversidades vividas num acampamento, e outras saem para outros lugares e espaços vinculados ao MST, para trabalhos de militância. As duas pessoas que colaboraram com relatos de suas histórias, que não estão no trabalho, foram embora do acampamento por dificuldades de permanência – problemas familiares, entre outros.

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas, textualizadas, transcritas na mediação da passagem da linguagem oral para a escrita (ALBERTI, 2004; CALDAS, 1999) compondo assim a parte central desse trabalho que são os documentos-textos das histórias de vida de educadores e pessoas da comunidade que trabalham com a educação da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Todas as entrevistas desse trabalho foram conferidas com os colaboradores e autorizadas para serem colocadas a público.

O texto, portanto, está composto inicialmente pela apresentação de treze narrativas de histórias de vida, seguido da descrição e análise dos trabalhos de campo e das experiências da interação pesquisadora-comunidade nesse contexto.

As histórias de vida estão organizadas na sequência das entrevistas realizadas e vêm acompanhadas da descrição e reflexão do momento da realização da entrevista, das trocas realizadas nesse processo de mediação.

Na sequência, o texto traz o relato das experiências vividas durante essa pesquisa, as trocas, os diálogos, as análises desse processo de viver e pesquisar a realidade desse acampamento e escola.

Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos uma discussão teórica dos conceitos e noções sobre o Estado, a sociedade civil, o espaço público e a construção da cidadania ampliada no sentido de nos ajudar a olhar para a realidade e a complexidade da Escola Itinerante no âmbito da atuação do MST, como uma política pública e a partir da atuação dos sujeitos que dela fazem parte.

No último capítulo são discutidas questões referentes ao resgate histórico das políticas públicas de educação rural, o conceito de Educação do Campo e a ação dos movimentos sociais nesse sentido de se garantir uma política pública. Mas a discussão também enfoca as idéias de cultura escolar e identidade, passando pela revisão dos conceitos de cultura, multiculturalismo e identidades.

Para encerrar esse texto, buscamos trazer algumas reflexões sobre as apropriações da política pública a partir da fala dos educadores e educadoras assim como trazendo presente no texto aspectos da proposta pedagógica dessa escola que se são compostos pela idéia da Pedagogia do MST e pela Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes aprovada pelo conselho de Educação do Estado do Paraná, e que são recriadas a partir de uma cultura escolar que se transforma no cotidiano a partir da complexidade da realidade e da ação das pessoas que nela estão envolvidas.

Essa é a estrutura do texto. Terminamos essa introdução com um convite ao diálogo das questões colocadas nesse trabalho, com a certeza de seu aspecto de construção e inconclusão e, sobretudo, de seu caráter de apontar questões e não de fechá-las, não das certezas e sim das construções dialógicas.

2 HISTÓRIAS DE VIDA: VOZ, INTERAÇÃO, REFLEXÃO

2.1 HISTÓRIA DE VIDA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Esse trabalho, considerando aspectos da apropriação da política pública a partir da ação dos sujeitos que por ela lutam e que dela participam, tem como eixo metodológico central a criação de uma documentação baseada em fontes orais (MEIHY, 1996, 2002, 2007; CALDAS, 1999; FREITAS, 2002). Essa forma de, num trabalho de pesquisa, trazer a voz dos sujeitos da realidade, registrando-as e transformando-as em documento, busca garantir a presença, dessas experiências vividas – que falam muito com capacidade de expressão e transformação - nas práticas históricas, sociais e culturais da vida cotidiana dessas pessoas.

São sujeitos envolvidos no movimento social de luta pela terra, pela educação e pela transformação da sociedade, e em específico na vivência e experiência da luta e implantação da política pública de Educação do Campo que se materializa na Escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, PR, que participam e colaboram com essa pesquisa e nos trazem a possibilidade de juntos refletir sobre esse processo social. É, portanto, a partir das suas experiências e das suas narrativas sobre elas que possibilita um trabalho colaborativo entre pesquisadora e sujeitos, trazendo em si a possibilidade de participação conjunta e ativa na produção de conhecimentos.

Dessa forma, esse trabalho de pesquisa que utiliza como metodologia a história oral de vida, está aqui colocado nessa busca da valorização das subjetividades, reconhecimento dos sujeitos históricos como agentes de construção histórica a partir de suas experiências vividas, narradas e transformada em documento escrito nesse trabalho, e, sobretudo, a possibilidade da reflexão acerca da temática proposta, a partir da valorização de suas experiências e da troca e mediação estabelecida no trabalho de campo.

A valorização humana e das subjetividades a partir do trabalho com História Oral, assim como os conceitos ligados a essa temática podem ser vistos em vários trabalhos que discutem a questão.

Para Meihy (2002), a história oral é um recurso usado para a elaboração de documentos e estudos que se referem à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. O autor ainda discute que a história oral é uma alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de depoimentos gravados em aparelhos eletrônicos e, transformados em textos escritos e que,

sobretudo ela possibilita a valorização das experiências humanas nos estudos relacionados à sociedade e a grupos humanos.

Existem outros elementos de uma discussão acerca dessa metodologia de pesquisa, uma reflexão teórico-metodológica e questões referentes às práticas de trabalho de campo já desenvolvidas por pesquisadores dessa temática.

Freitas (2002) aponta caminhos nesse sentido, os quais utilizamos durante essa pesquisa. Trabalha com elementos metodológicos desde a elaboração do projeto de entrevistas de história oral até estratégias de condução da entrevista e os procedimentos pós-entrevista, como transcrição e arquivamento.

Outras discussões sobre textualização e transcrição das entrevistas podem ser vistas em Alberti (2004) e Caldas (1999).

Com relação a histórias de vida de trabalhadores ligados ao MST, alguns trabalhos já foram publicados como os de Santos, Ribeiro e Meihy (1998) *Vozes da Marcha pela Terra*, e o de Iokoi, Andrade, Rezende e Ribeiro (2005) *Vozes da Terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo* que contribuem na fundamentação dessa pesquisa.

Alessandro Portelli (1997) em texto que faz referência à utilização da história oral na pesquisa discute a interação desenvolvida entre pesquisador e sujeitos no trabalho de campo. Ele afirma, nessa discussão que abrange a idéia de igualdade e diferença no campo da pesquisa a partir da história oral, que a interação que se dá nas entrevistas, no trabalho de campo, é permeada de trocas entre as subjetividades e identidades que se dão entre os sujeitos – pesquisador e colaboradores.

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode literalmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. (PORTELLI, 1997, p. 9)

O autor traz ainda as questões da abertura, do diálogo para a comunicação no trabalho de campo e nas entrevistas colocado a partir da igualdade estabelecida, e as diferenças que influenciam o trabalho de campo, as entrevistas, a partir das hierarquias e das posições assumidas que podem criar barreiras no que se refere ao trabalho a partir da oralidade, como é o caso das histórias orais. Discute a possibilidade de se transformar uma entrevista de campo num experimento em igualdade e que essas questões são implícitas e influenciam a pesquisa e a produção dos documentos a partir da oralidade. (PORTELLI, 1997, p. 10)

Nessa perspectiva, o trabalho de campo desenvolvido e que resulta nas histórias de vida apresentadas no item a seguir, está permeado pelas questões, algumas como as apontadas por

Portelli, outras como as que estão implícitas num trabalho de pesquisa – a inter-relação entre eu – militante, mulher, pesquisadora – e as pessoas com as quais conversei e registrei suas histórias – que também, inseridas no contexto do MST, são militantes, educadores, homens ou mulheres.

As questões produzidas por esse contexto na relação estabelecida entre nós com as circunstâncias do trabalho de campo, delineiam a pesquisa e produzem uma síntese nesse processo de mediação e interação. Síntese essa de conhecimento e de experiência humana nessa relação estabelecida no processo de pesquisa.

Dessa forma, as histórias de vida a seguir vêm acompanhadas da descrição da interação realizada com as pessoas no registro da oralidade, na entrevista, no trabalho de campo como um todo.

Isso porque acreditamos que o que está registrado nesse trabalho como documento, a partir das entrevistas de história de vida, é resultado do processo de interação realizada por mim, com as educadoras, os educadores e as pessoas da comunidade do acampamento, da “mutualidade estabelecida” ou da realização da entrevista como “experimento em igualdade”, como diz Portelli, ou ainda melhor, como diálogo, vivência e troca estabelecidas. Meu papel como militante do MST, liderança conhecida nos acampamentos, e em especial, no Maila Sabrina, garantiu aberturas, possibilidades de diálogos, assim como negou-me informações, revelações, fatos os quais não poderiam ser revelados, nessa interação.

Por isso as histórias de vida vêm acompanhadas da descrição e relato do momento em que foram realizadas, como forma de registro também das condições objetivas e subjetivas durante o trabalho de campo que influenciam as narrativas e, conseqüentemente o resultado que são os documentos finais: os textos das histórias de vida.

2.2 CLEUSA

Cleusa narrou sua história, dentro do seu barraco construído junto com o sonho de um pedaço de terra, de conseguir estudar e com o desafio doloroso, contraditório, mas muito almejado, de buscar ser uma educadora do MST.

Muito preocupada com o que podia, ou o que não podia falar, pediu que desligasse o gravador para contar-me várias coisas, sobretudo as referentes às dificuldades e contradições vividas no espaço das escolas do MST e no acampamento que não queria que fossem gravadas. Contar de militante para militante, de mulher para mulher.

Depois da entrevista, quando o gravador foi desligado, Cleusa contou mais, com naturalidade, coisas de sua vida, detalhes, coisas alegres, coisas tristes, conquistas. Mas toda hora perguntava: “você não está gravando não é mesmo?”

O não dito na entrevista da Cleusa era o que ela queria me dizer como amiga, companheira de luta, mas que, na opinião dela, não poderia ser gravado. Esse não dito, escondido na fala animada da Cleusa, foi dito para mim quando estava o gravador desligado ou em gestos e expressões das quais compartilhamos significados naquele momento.

Essa conversa, troca, interação, realizada nesse momento, ao mesmo tempo em que expressa a alegria de todas as conquistas que uma pessoa como ela teve, revela as dificuldades e contradições que vive no relacionamento com seu marido, para conciliar o casamento e a militância e as exigências e normas colocadas pelos coletivos do MST, dos quais já fez parte. Revela especialmente seu comportamento enquanto mulher militante, que estava em desconexão com sua necessidade enquanto jovem e mulher, suas subjetividades.

Sua narrativa demonstra a alegria e o sonho, a esperança e o desafio de ser o que se é, uma mulher-militante-educadora que se faz e se transforma no cotidiano das experiências vividas no MST. A marca forte da sua entrevista, pois, foram as dificuldades, sobretudo as de gênero – casamento, gravidez, enfrentamento com as lideranças homens do MST – muitas vezes presente nas entrelinhas e no não dito dessa entrevista gravada e transcrita, mas dito na interação e relação de confiança estabelecida entre nós, pelo papel que lhe é atribuído e pelo que represento, no olhar dela.

HISTÓRIA DE VIDA – CLEUSA**Entrevista realizada dia 18 de agosto de 2007**

A gente viu que não é porque a gente é pobre que não tem direito. O nosso é demorado, mas que a gente consegue, a gente consegue: eu consegui!!!

Falo assim data de nascimento, é? Eu nasci em maio, dia 7 de maio de 82. Sou filha de agricultores, a gente morava no Sudoeste e meus pais trabalhavam... moravam na terra do meu avô paterno. Eu sou a primeira filha do casal e, como foi aumentando rapidamente os filhos, a gente sentiu necessidade de ter a nossa terra! Foi aí que em 85 nós fomos, a primeira vez, para um acampamento de Sem Terra no Sudoeste do Paraná, que era próximo de onde a gente morava. A gente foi incentivada por uns amigos...

Acho que eu tinha uns três anos. E aí a nossa família não agüentou e teve que sair de lá porque eu tive infecção nos ouvidos, fiquei quinze dias internada, a minha irmã teve bronquite. Foi o médico que incentivou meus pais: a gente ficava no barraco ou meu pai escolhia ter nós duas como filhas, ou nós duas morria; das duas uma. Era em relação àquele suor que a lona do barraco pinga à noite. Para nós, principalmente para minha irmã, isso fez muito mal!

Daí a gente voltou; voltamos trabalhar na terra do meu avô. Ficamos um tempo lá morando. Quando meu avô faleceu, meus pais compraram o direito do outro irmão dele. Daí

veio mais filhos!! Em busca de uma vida melhor, o meu pai vendeu a nossa terra e fomos morar em Curitiba.

Lá em Curitiba a vida era bem difícil. Meu pai trabalhava num frigorífico. A preocupação do dono do frigorífico era que meu pai era analfabeto. Ele se perdeu uma vez e os gerentes se preocuparam que, se meu pai se perdesse na cidade, eles teriam que indenizar a minha mãe. Foi assim que o meu pai foi mandado embora da firma. A gente foi encaminhado para vir para um acampamento no Norte do Paraná. Nós chegamos, viemos até Ortigueira e fomos na ocupação. Eu não lembro o ano... era no Norte do Paraná... era na Fazenda Ingá!! Ih, essa mesmo!!!

Ficamos uns tempos acampados lá, acho que ficamos mais ou menos um mês. Daí não deu. Ah... não tinha no que meu pai trabalhar lá e... o que a gente levou estava se acabando e a gente estava se apertando. Nós voltamos na casa da minha tia morar em Ortigueira e daí meu pai comprou um direito de um senhor lá... no assentamento Imbauzinho. Sabe como que é comprar direito, não é? É assim: a família é assentada numa terra, que vira um sítio, e ela vai construindo em cima, casa, paiol, cerca, essas coisas. Tem uns animais também e uns pés de planta. Então, quando ela quer ir embora, ela vende essas coisas que ela construiu e passa o lote para o nome de outra pessoa que comprou esse direito, isso no INCRA. Então foi assim que o meu pai comprou o direito no assentamento Imbauzinho.

Dessa forma foi o nosso envolvimento com o MST, eu passei a participar mais do movimento, começamos a se integrar mais porque a gente, quando a gente chegou: “ah!! Vamos pro sem terra! O que é sem terra?” Ah, se perguntasse pra nós, nós não sabia, hoje a gente já tem uma outra visão...

Lá no assentamento que eu estudei, fiz o segundo grau. Eu morava lá, mas estudava na cidade, estudava em Ortigueira, colégio do Estado.

Eu terminei o segundo grau, não consegui emprego nenhum, não consegui faculdade nenhuma porque meus pais não tinham condição de pagar. Assim, eu fui morar na cidade; trabalhei como babá, trabalhei como secretária... Aí, eu caí e quebrei minha clavícula e não conseguia mais sarar. Voltei morar com meus pais.

Fui encaminhada pela Brigada Rosa Luxemburgo, que é a organização política daqui do MST, para fazer dois cursos: agroecologia ou pedagogia. Eu preferi pedagogia porque é o que está mais ligado comigo! Assim, fui morar na Escola Milton Santos em Maringá que é uma escola do MST. Foi a Brigada que me encaminhou para morar na Escola onde eu participava da ciranda infantil; era educadora da ciranda infantil com as crianças, bebês até 5 anos. Fiquei morando lá nove meses. Agora não sei se é oito ou nove meses, por aí, não lembro bem...

Daí, eu casei lá! Ah!! Com o meu casamento lá, trabalhando na Escola do MST, eu sentia que eu precisava mais de privacidade!! Aí eu quis viver, né, esse negócio de acampado, viver debaixo de lona, viver, sofrer o que todo mundo sofria e foi assim que eu vim morar no acampamento aqui na Fazenda Brasileira, Acampamento Maila Sabrina.

A pedagogia, eu fiz vestibular em dezembro de 2006. Olha, até agora o PRONERA, se me perguntar, uns dizem que saiu, outros dizem que não saiu, tem uma previsão para começar dia primeiro de setembro.

Eu? Me identifiquei com o pessoal lá, gostei, a gente leu bastante; fiquei trinta e quatro dias lá, entre vestibular e etapa preparatória do curso promovida pelo Setor de Educação do MST; foi um tempo que...nossa! De conhecimento foi muito bom, eu morei pra lá, a gente ficou na dentro da Universidade, na Unioeste de Francisco Beltrão.

A gente conseguiu, depois de ver, sabe, quem tem pode, quem não tem não pode! Dia 17 de dezembro foi um dia que marcou muito na minha vida! Eu vou marcar assim todos os anos da minha vida: como eu vou comemorar o meu aniversário dia 7 de maio, dia 17 de dezembro, eu vou comemorar uma data que eu vi onde o capitalismo é quem manda!! Nós pobres somos deixados por segundo. Quem tinha dinheiro fez o vestibular e nós ficamos dentro da Universidade: não pudemos, não conseguimos fazer! A gente ficou olhando todo mundo comentar que estava entrando dentro da Universidade e nós não! Nós ficamos de lado, tivemos que desocupar as salas pras bonitinhas entrarem e fazerem o vestibular!! E nós olhando...

Ótimo! Nosso vestibular foi dia 23 de dezembro, quando a gente comemora...eu também, nossa! Dia 23 de dezembro foi outra data que a gente conseguiu!! A gente viu que não é porque a gente é pobre que não tem direito. O nosso é demorado, mas que a gente consegue, a gente consegue: eu consegui!!!

Eu estou aqui acampada junto com todo mundo. Estou trabalhando como educadora com o primeiro ano do primeiro ciclo. É um trabalho que a gente tem bastante dificuldade porque as crianças têm dificuldade, olha, desde o aprendizado, a alimentação, a convivência, mas a gente faz isso, sabe... Sabe o que é você fazer uma coisa com carinho? Sabe, você acorda de manhã todo feliz! Você chega lá na sala de aula, você tem que dar uma choradinha. Isso já aconteceu comigo, às vezes você sai de dentro do seu barraco chorando, no caminho você encontra um educando que fala: “OI, BOM DIA!” Aquilo é tão satisfatório que mesmo que, você ganhasse muito dinheiro, acho que não compraria a alegria que a gente tem!

Estou aqui trabalhando, esperando meu curso sair; com certeza, esse ano, ainda faço a primeira etapa. Essa é a minha esperança porque eu quero muito estudar para ser uma educadora e uma militante melhor. Estou GRÁVIDA!!! Uma coisa nova!!! Como diz o outro: estou comemorando em dose dupla! Comemorando como educadora, como estudante da Universidade, como mãe!!

Nossa, sabe, isso está me dando uma coisa assim que, olha, menina! Não é na vida de qualquer um que acontece isso que está acontecendo comigo agora!

Sabe, assim, é uma coisa que!

Às vezes a gente pensa assim que,



“ah, ser professora simplesmente é só levantar de manhã e ir lá e passar o conteúdo”. Não é essa a questão! Você tem que ir lá, você tem que estar preparado. Tem dia que você prepara uma coisa, você chega lá, é completamente ao contrário! Tem dia que você chega lá, sabe, assim ó: uma criança chora, outra briga, tem dia que a gente comemora... É uma coisa assim que só quem vive diariamente é que consegue contar. Nossa, é uma coisa satisfatória! Acho que chega. Eu acho que eu já falei até demais.

Cheguei aqui no acampamento, daí eu fiquei, vamos dizer que eu fiquei uns vinte dias. Fui convidada para participar de uma reunião do setor de educação com a direção do acampamento e a direção estadual do MST. Eram os educadores com a direção daqui e com a Izabel. A reunião era para ver se eles poderiam me assumir como educadora e pra eles estarem me acompanhando no curso lá de Francisco Beltrão. Porque, se alguém vai fazer o curso do MST, tem que ser acompanhado por alguém da direção. Daí eu fui, participei lá com eles. Ótimo! Eles me assumiram, iriam me assumir como educadora, se comprometeram de me acompanhar. O menino que acompanha o pessoal lá, os educadores que vão a outros cursos, me assumiu, está me assumindo. O dirigente também; nossa, fui muito bem recebida! Sabe, me senti uma pessoa importantíssima naquele dia! Me senti uma pessoa querida por eles, me senti muito bem!!

Dali uns quinze dias, eu acho, mais ou menos, eles me chamaram pra eu dar o meu primeiro dia de aula. Eu fui, participei, era eu e mais outra educadora. O primeiro dia... pode contar que eu apanhei de uma menina?

Eu fui bem recebida pelos educandos. Nossa, me senti assim, sabe, eu até pensava que, como eu era de fora, eles me conheciam há pouco tempo, ah, ia ter algum constrangimento! Mas não! Todos me receberam bem, sabe. Nossa, na hora da minha apresentação, levantaram de pé, bateram palma, falaram que iam me respeitar como educadora foi uma amizade muito legal!!

Só tive um constrangimento com uma menina que, simplesmente, ela é, no ponto de vista dos educadores, muito mimada pelos pais. Ela queria sair; simplesmente eu falei que ela tinha que ficar dentro da sala que era sala de aula; ela me chutou, ameaçou me bater. Hoje em dia é uma menina que é bastante problema na minha sala de aula, mas a gente tenta trabalhar, tenta conversar bastante com ela. Na minha sala nós éramos duas educadoras, trinta educandos, onde que foi dividido... Pode contar disso?

Essa sala foi dividida em quinze educandos. Quinze ficou para mim, quinze ficou para outra educadora. Era na mesma sala. Ninguém aprendia nada. A gente só passava, como diz o outro, como diz o Marcos, que é um Pedagogo Formador do MST, era só encher lingüiça, só cópia do quadro e aprendizado? Eles não conseguiam desenvolver nada, a gente tinha bastante problema, foi muita dificuldade deles, da gente também, porque onde que você, em duas pessoas... Não é que seja desprezar o nosso trabalho, mas é que a gente não tem, sabe, aquele diploma, aquela receitinha: “ah, hoje tem que trabalhar isso, hoje tem que trabalhar aquilo!!” A gente tem dificuldade, a gente não é formada, sabe!! A gente tenta passar o que sabe e mais o que a gente estuda; nós fazemos estudo, planejamento, mas tem alguns dias que não dá!! Eu descobri na minha sala mesmo crianças maravilhosas que davam problemas, inclusive a menina, não dão comigo. Nossa, estão se saindo super bem. Pode falar dos pais?

Eu percebo assim: em partes, alguns pais não se interessam muito pelo aprendizado dos alunos, mas têm alguns pais que se preocupam mesmo! Querem saber se os educandos estão estudando, se eles fizeram bagunça, se ele foi mal educado com o educador. “Tenham respeito!”, eles exigem! Tem pai que exige que a gente seja respeitada por eles, que a gente os respeite, tem uma amizade assim muito dez. Eu tenho uma mãe de um educando meu que, olha, se todas as mães fossem como ela, a gente não pode citar nomes, porque, se for citar, ficam as outras mães constrangidas. Eu juro pra você que seria bem melhor, mas como diz o outro: nem tudo é igual, nem os dedos da mão da gente são iguais!! O que eu vejo? Eu vejo que falta, às vezes, algum

interesse deles, mas a gente tem bastante empenho, a gente fica pegando no pé deles, fica conversando com eles...

A gente faz reunião trimestral eu acho, bimestral essas reuniões com os pais têm participação razoável

Ah, da mulher, a psicóloga, a palestrante falava assim: “Nós educadores não somos só educadores, nós temos que ser um pouquinho pai, um pouquinho mãe, tem que ser um pouquinho psicóloga na hora que precisa.

Foi uma palestra de formação para os educadores.

A gente tenta fazer isso, nossa!! Às vezes a gente percebe que a criança tem bastante dificuldade, tem problemas em casa; os pais às vezes têm dificuldade na educação dos filhos, porque se você for ver nenhum pai, nenhuma mãe são perfeitos. Todos somos imperfeitos!! E às vezes acaba refletindo na educação diária dos filhos. A gente tenta conversar como amigo deles; a melhor coisa que a gente tem entre nós e os educandos é o nosso carinho, sabe, o amor que a gente sente por eles, nossa, é muito bom!!!

2.3 GILBERTO

Gilberto conta sua história marcada pela vida no campo e pelo seu envolvimento com o MST. Conta, com bastante pertinência, como se deu seu envolvimento com o Movimento, no primeiro acampamento e como foi crescendo em termos de militância e liderança.

Sua entrevista tem o tom da importância dada ao estudo, à formação a partir de sua inserção no MST e, sobretudo, o reconhecimento de sua doação pessoal para a luta desse movimento social, o que no MST chamam de pertença e espírito de sacrifício.

Ele narrou sua história para mim, na secretaria do MST, antiga casa da fazenda, estando muito à vontade para isso, e marcando essa como mais uma das tarefas importantes do Movimento para o desenvolvimento da luta pela terra e por uma nova sociedade.

HISTÓRIA DE VIDA – GILBERTO

Entrevista realizada em 18 de agosto de 2007



O que eu quero, da minha parte, é contribuir com o Movimento, a mesma coisa que o Movimento está contribuindo comigo. Porque se eu não tivesse no Movimento hoje, eu estaria trabalhando de empregado, de peão(...). Então acho que eu, o que estou estudando, devo à contribuição do Movimento.

Então, eu sou filho de pequenos agricultores que moram no município de Santa Lúcia, no sudoeste do Estado do Paraná; nasci praticamente nesse município. Quando eu tinha dois anos de idade, meu pai faleceu. Tenho um irmão que é nove anos mais velho que eu e uma irmã que é um ano e meio mais nova. No período que o meu pai morreu, esse meu irmão tinha 11 anos, eu tinha dois e minha irmã tinha cinco meses. Assim, vivi praticamente a minha infância, adolescência e um tanto da juventude ali nesse mesmo município. Conheço toda a região ali. A gente passou algumas necessidades, é claro, devido à morte do meu pai, mas nada que a mãe, posso dizer uma mulher forte e guerreira, não conseguisse contornar.

Eu estudei em uma escola da vila próxima a casa. Eu morava no interior. Mas a escola ficava a um quilômetro e meio de casa. Fiz até minha oitava série ali nessa escola. Toda vez que

vou em casa, vou lá, passo na escola para cumprimentar o pessoal, conheço eles, tenho uma relação boa. Já o segundo grau, ia para a cidade, que fica a oito quilômetros da minha casa. Nós íamos de ônibus na escola. Eu estudava no período noturno onde basicamente as pessoas que estudavam nessa escola nesse período eram só pessoas que trabalhavam em firmas, em mercados e assim por diante. De manhã cedo estudavam mais os filhos da pequena burguesia. Em município pequeno, você tendo uma casa mais ou menos e um carro, você já é considerado um pequeno burguês da cidade!

E eu trabalhei na agricultura a vida toda e, aos 19 anos, um companheiro meu, que era acampado, me convidou para ir acampar. Eu fiquei meio assim porque, como não tinha o pai, sempre vivi com a minha mãe, viúva, nunca mais casou, sempre viveu sozinha e com a gente ali. Nesse período, a minha irmã já tinha casado, o meu irmão trabalhava como vendedor. Então, ficava mais tempo eu em casa com a mãe. Por isso eu não quis ir acampar, porque não queria deixar a mãe sozinha. Mas, um dia, ele pediu para eu levar ele até o acampamento, conhecer lá e tal. Aí eu fui. Cheguei lá no acampamento, eu nunca tinha ido até um acampamento, num primeiro momento me assustei! Aquela porteira com algumas pessoas ali, uma corrente, aqueles barracos todos de lona, era meio ao entardecer, tinha bastante fumaça e eu fiquei assustado!

Quando eu cheguei em casa, à noite a gente jantando, eu conversei com a mãe, com meu irmão que era mais velho e que eu sempre trocava idéia. Eu trabalhava com o bicho da seda, então mexia o dia inteiro envolvido com aquilo, dava bastante serviço. Então, eu conversando com a mãe e com o meu irmão, meu irmão falou: “Ah, eu acho que você deveria ir porque o nosso sítio é pequeno, são quatro alqueires de terra, somos em três irmãos. Dou a maior força para você ir!”. “Mas eu não queria deixar a mãe aqui!” eu disse. E a mãe falou: “Não, se você precisar de alguma coisa para o teu barraco eu ajudo, lá você pode ir!” Eu contei como funcionava, que eu poderia ficar 20 dias no acampamento e vir 10 dias em casa ajudar no que fosse preciso. E fui para o acampamento junto com esse colega. A gente morava junto no mesmo barraco.

Isso foi em Cascavel no Acampamento Dorcelina Folador, próximo a Missal. Fui lá acampar e fiquei 30 dias acampado, conhecendo apenas as pessoas ao redor do barraco. Eu não conhecia ninguém, andava pelo acampamento, ia até o campo de futebol que era o que eu no momento mais gostava de fazer, era jogar futebol, mas daí as pessoas não me convidavam para jogar porque eu não conhecia ninguém, ficava de fora. Quando eu vim em casa, fiquei esses dez dias, eu disse para a mãe que eu ia voltar para o acampamento e não sabia se eu não ia pegar as minhas coisas e voltar embora...

Bem, voltei para o acampamento e, nesse momento, eu encontrei com um colega meu de infância que estava acampado lá. O pai dele já tinha sido assentado na divisa de Santa Catarina, em Palmas, e ele então deixou os pais lá no assentamento e veio para o acampamento se acampar. Eu me enturmei com ele que tinha mais amizades lá. Comecei a conhecer todas as pessoas do acampamento. Foi nesse momento que foi um negócio mais forte em que eu gostei mais de ficar no acampamento, devido a essa pessoa ter me inserido no acampamento. A minha inserção, depois disso, foi boa porque conhecia todas as pessoas, me dava bem, sempre fui bastante conversador, mais do que o meu tamanho!!

Nesse momento estava se criando a Escola Itinerante nesse acampamento e aí fizeram todo um trabalho, com todas as famílias, pegando a escolaridade, se gostaria de fazer EJA, se gostaria de contribuir na escola. E a pessoa que veio fazer no nosso barraco descobriu que eu tinha segundo grau completo. “Ah, você podia ser educador! Você não se interessa??” Eu falei: “Olha, gosto muito de criança, mas acho que dar aula não é para mim, não tenho esse perfil, vou agradecer o convite.”.

Então, o cara que morava junto comigo tinha um caminhãozinho e era a única pessoa que, se precisasse dele para ir no mato, só pelo óleo, buscar madeira para o acampamento, para a escola, ele ia. Foi basicamente ele que puxou toda a madeira para construir a escola e nisso fui me identificando. Ele ia com o caminhão para o mato e eu ia junto, sempre, puxar madeira e trazia. A gente sempre ali, e jogava futebol, e andava pelos mato, e conhecia toda a área da fazenda...

Eu ficava meus 20 dias ali e 10 em casa. Resolvemos parar com o bicho da seda em casa. Para mim folgou mais. Eu conheci uma companheira e um companheiro que são do mesmo município e eu ia direto ao barraco deles. Um dia, ela me convidou: “Vamos conhecer a escola, por que você não dá aula??”. “Ah não, mexer com criança é só para se incomodar...” Mas, eu fui junto com ela conhecer. Ela dava aula para um segundo ano do segundo ciclo. Eu entrei junto com ela na sala e aí me animou! Parece que era diferente do que eu imaginava, assim, na minha cabeça.

Então, nesse momento, tinha a Simone Rezende que era a coordenadora da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, lá no acampamento 1º de Agosto, e o Alessandro, que coordena hoje o Setor de Educação, na Direção Estadual do MST. Eles me chamaram, o Alessandro e a Simone, para conversar: “Você não gostaria de ser educador?”. Eu falei: “Olha, eu vou tentar...”; e contei para eles que eu ficava 20 dias no acampamento e dez dias em casa. Eles falaram: “Não tem problema, no começo, se você sai, você contribui aqui voluntariamente, não ganha nada.

Nós estamos pretendendo ter uma ajuda de custo, mas não se sabe se vai conseguir. Se você acha que nesses 20 dias pode vir contribuir na escola, tudo bem.”. Então eu aceitei. Passados 10 dias que eu estava na escola, a pessoa que era educadora junto comigo desistiu e aí eu tive que assumir a turma sozinho. E eu fui me identificando com a piaçada! Eu jogava bola com eles, eu tirava sarro com eles, eu botava apelido neles, eles me apelidavam nos momentos fora de sala de aula, a gente tinha uma amizade muito grande com a piaçada e eu fui me identificando com isso. Era no segundo ano do segundo ciclo.

Passado isso, teve o primeiro curso de formação que eu participei, que foi lá em Faxinal do Céu. Era do MST junto com o pessoal da Secretaria de Estado, da Educação do Campo. Foi um curso muito bom, trouxe várias coisas, várias visões para mim, me ajudou muito esse curso. Eu acabei dedicando o meu tempo só para a escola. Como em casa a gente parou o bicho da seda, então falei para a mãe: “Olha, eu vou me dedicar mais para a escola.”. A mãe falou: “Não, beleza!”. Eu entrei na escola em mês de abril, começo de abril. Quando foi em agosto, a gente fez essa ocupação no acampamento 1º de Agosto, que é também em Cascavel, na mesma fazenda. Eu fui para essa ocupação, a minha brigada foi. Eu fui para contribuir na escola lá. Em agosto abriu a turma de magistério, turma X do ITERRA, e a direção avaliou o meu nome para ir estudar lá.

Eu me lembro como se fosse hoje. Eu estava numa reunião do coletivo de educadores, e aí o Alessandro me disse: “Olha, as pessoas que vão para a Pedagogia I, a Pedagogia da Terra em Francisco Beltrão.”. Disse os nomes, disse que tinham o segundo grau, e eu sabia que para ir em algum curso desses de graduação pelo MST, ou qualquer outro, teria que ter uma inserção boa, todo mundo me conhecer. Digamos, eu já estava fechando um ano e pouco de acampamento, mas as pessoas passaram a me conhecer depois que eu entrei na escola, na militância mesmo. Mas, aí o Alessandro falou: “Ah, tem também as pessoas que têm o segundo grau e vão para o Magistério.”. E aí ele disse meu nome! Eu até me assustei porque eu jamais imaginava continuar estudando. Eu dizia: “Ah, o segundo grau para mim está bom, eu vou ficar sempre na roça puxando enxada...”. Tinha aquela visão bem fechada mesmo! Eu me assustei com essa de ir para o magistério. Daí o Alessandro falou alguma coisa e quando eu pedi a palavra, eu disse: “Olha Alessandro, acho que eu não estou preparado para ir para um curso, quero pensar alguns dias.”. Ele falou: “Ah, você tem uma semana para pensar.”.

Eu fui em casa, conversei com a minha mãe, ela falou: “Porque você não volta a estudar?” e foi com a força que ela deu que eu voltei a estudar. Fui para o ITERRA e fiz o curso de Magistério. Foi um curso bem curto, foram três etapas de 60 dias e uma de 20 dias que era o

pós-médio. Participei do curso, gostei muito, me identifiquei com a educação e aí terminei em fevereiro. Em março, então, precisava vir uma pessoa para cá para fazer um trabalho de base com as famílias e o Setor de Educação do acampamento para montar a Escola Itinerante daqui. Isso era trabalhar o que era a escola, como que funcionava... Então, a coordenação da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares pediu para eu vir fazer esse trabalho. Vínhamos eu e a Fátima, de Terra Rica, que é da Escola Carlos Marighella, e o Edilvane que já estava aqui. Foi o Edilvane que começou as discussões. Nós não conhecíamos nenhum dos dois.

Eu vim aqui fazer o trabalho e aí precisava de uma pessoa para ajudar o Edilvane a coordenar aqui, a Escola Itinerante daqui, pois o Edilvane tinha tarefa de sistematização do MST do Estado e ele ficava pouco tempo aqui, saía bastante. Aí o Edilvane pediu: “Você teria vontade de ficar aqui?” Eu falei: “Olha, se o MST do Estado me indicasse para vir ficar aqui para contribuir, eu viria - eu falei - porque eu devo acho que basicamente a minha formação, meu curso de magistério que eu fiz, o curso, eu devo enquanto movimento. Onde me colocarem para contribuir, eu contribuo. O que eu quero é contribuir, fazer a minha parte.” Entraram em contato com a brigada, e a brigada não me liberou para vir para cá. Isso a Brigada Teixeira. O Alessandro entrou em contato com a direção de lá, e daí a direção então falou: “Não, então, a gente não poderia liberar porque acho que ele é uma peça importante que fez um curso aqui, mas se é que precisa, ele pode ir por dois anos.” Nisso, eu só fui em casa e busquei minha roupa e vim para cá.

Era aqui desse lado da fazenda já, na Brasileira. Dali para frente, eu comecei a fazer parte da história dessa escola e do acampamento. A gente organizou o acampamento, organizou a escola, já estavam acontecendo as aulas, mas aí começou a organizar melhor a escola e a gente sabe: sempre onde tem Escola Itinerante, a escola ajuda a organizar o acampamento, as pessoas se tornam obrigadas pela necessidade a participar da escola para ajudar na sua formação, a discutir a escola, a discutir os educadores, os cursos, e assim por diante, a escola fazendo parte também da comunidade.

O meu cadastro de acampado, eu sou acampado lá em Cascavel, mas sempre que estou por aqui eu contribuo no que precisa. Eu comecei aqui na escola a fazer parte do coletivo. No começo me sentia meio perdido porque eu estava acostumado em sala de aula, e você coordenar é outra coisa; coordenar os adultos é outra coisa. Quando eu estava em sala de aula, eu me preocupava com 22, 23 crianças, e aqui eu tenho que me preocupar com 120, 130 crianças, com pais, são pessoas que quando dá problemas tem que conversar. Então, é diferente do que você conversar com um número pequeno, menor.

A partir disso, então, agora mais para novembro de 2006, estava encaminhado para eu fazer a turma II de Pedagogia da Terra, lá em Francisco Beltrão, pela Unioeste. O pessoal fez aquele vestibular, deu todo aquele problema, e eu já estava inscrito até. Então, o Alessandro ligou aqui para mim um dia na secretaria e disse que meu nome tinha sido avaliado para fazer o curso de Geografia, em São Paulo, pela Escola Nacional Florestan Fernandes do MST e pela UNESP. Ele me perguntou se eu ia. Eu disse para ele: “Olha, eu acho que eu tenho que pensar porque Geografia nunca foi o meu forte na escola, eu gostava sempre mais de mexer com os números ou coisa assim parecida.”. Eu pedi para ele: “Eu tenho algum tempo para pensar?”. E ele disse: “Tem dois minutos para pensar!” E, enquanto a gente estava conversando sobre a escola e os problemas, eu fui pensando e no fim da ligação eu falei: “Eu vou fazer o curso sim, se é que a direção tem essa confiança em mim, que foi depositado na minha pessoa de fazer um curso superior...”. Esse curso é o primeiro curso de Geografia no MST, um curso em que basicamente militantes-dirigentes, que contribuem nas instâncias Estaduais e Nacionais, é que vão estudar. Eu concordei então!

Eu fiz a etapa preparatória e já fiz uma etapa, a primeira, e agora fiz a segunda etapa. Na primeira etapa, eu me sentia um peixe fora d’água, porque eu tenho hoje quatro anos e meio de MST, de acampamento. Acho que eu conheço, nesses quatro anos, muito pouco dos lutadores, da história... As outras pessoas que fazem o curso comigo, são pessoas históricas que estão desde 83, 84 no Movimento contribuindo, pessoas da Nacional, do Grupo de Estudos. Nessa segunda etapa, eu acho que me achei, me identifiquei mais com o curso, consegui perceber quais são os caminhos que o curso todo dá de discussões políticas e, então, hoje me sinto já mais inserido no curso, me identificando mais com ele, acho que isso me ajudou bastante.

E eu penso, enquanto futuro, em março vence os dois anos que estou aqui, o pessoal já está pedindo para ficar aqui, a brigada de lá, quando a gente se encontra, as pessoas pedem para eu voltar. Isso traz, para mim, que as pessoas não enxergam muitas vezes a gente. Mas para mim, não é assim um tanto faz. O que eu quero, da minha parte, é contribuir com o Movimento, a mesma coisa que o Movimento está contribuindo comigo. Porque, se eu não tivesse no Movimento hoje, eu estaria trabalhando de empregado, de peão, como basicamente todas as pessoas vão para outro Estado trabalhar de garçom, trabalhar de servente de pedreiro, coisa assim. Então, acho que eu, o que estou estudando devo à contribuição do Movimento. Eu penso em terminar o ensino superior agora e me dedicar para o Movimento e ajudar. Como é um curso amplo, um curso de licenciatura e bacharelado, então tanto posso estar inserido em sala de aula, quanto ser geógrafo e a gente sabe que dentro do Movimento tem muitas coisas a serem

pensadas, muitas áreas para serem vistoriadas para ir conseguindo os projetos, coisas assim e, como o curso dá oportunidade de assinar alguns projetos, então a gente também pode contribuir no que for necessário. Meu futuro, assim, meu pensamento é de contribuir. Para mim, não importa se o pessoal do Estado dizer: “Olha, você vai voltar pra Cascavel, você vai contribuir aqui, ou você vai ter uma outra tarefa.”. Para mim isso é gratificante! O importante é que eu esteja dentro do Movimento e que esteja contribuindo, e que seja uma contribuição também que ajude, que não atrapalhe.

Hoje eu tenho 23 anos. Nasci no dia 5 de maio de 84. Já estou aí, mais ou menos novo ou velho, não sei te dizer...

2.4 MARIA LUIZA

O texto da história de vida de D. Maria Luiza é resultado de duas gravações diferentes e pouco mais de duas horas de entrevista gravada. A pedido dela fizemos duas gravações, pois “uma história de vida tem que ser bem contada!” como ela mesma me afirmou.

Na segunda gravação, D. Maria estava me esperando no seu barraco. Cilindrando pão, na verdade. Cheguei, tomei água e ficamos conversando sobre pão e receitas até ela terminar aquele trabalho. Ela estava muito animada. Não era mais aquela mulher triste e séria que me recebeu da outra vez. Contou-me muitas coisas, até sentarmos para a entrevista.

Com muitos detalhes, ela narrou sua história demonstrando a luta pela sobrevivência, o trabalho árduo desde criança, em casa, nos serviços domésticos e cuidados das crianças; a busca na realização em ser mãe; o trabalho de militância e reconhecimento de sua capacidade de liderança; mas ao mesmo tempo todas as dificuldades e decepções que as contradições vindas na vivência dentro do MST trazem, assim como a sua condição de mulher, mãe e trabalhadora que busca a sobrevivência, levando ao desânimo, e à desistência dos papéis que lhe são caros.

D. Maria Luiza teve papel fundamental de liderança na implantação da política pública Escola Itinerante, como ela mesma relata em sua narrativa. Sua história nos traz a dimensão de como a política pública é apropriada e resignificada pelos sujeitos que lutam por ela e que a carregam como uma causa comunitária importante, como princípio identitário e de estratégia política de resistência da luta pela terra e por uma sociedade melhor, contra a exclusão. Mas, ao mesmo tempo, traz também, como cada pessoa lida com todas as contradições vindas nessa construção social: as de classe, de gênero, culturais, as de opção ideológica e condução política no movimento social.

Toda a luta custou muito para a D. Maria Luiza; e sua subjetividade, estampada na sua fala, demonstra uma saúde debilitada e as decepções, desesperanças, mas, ao mesmo tempo, a vontade de uma vida melhor.

HISTÓRIA DE VIDA – D. MARIA LUIZA

Entrevista realizada em 18 de agosto e 05 de novembro de 2007



Quando eu fui convidada para a Educação, nossa, não pensei duas vezes, na hora aceitei e depois: “Ah!! Vamos lutar pela escola!!” (...) Foi aí que começamos mesmo a enfiar a cara com toda coragem! Conversamos com os pais e todo mundo animado: “Vamos fazer a Escola!”.

Eu vou contar a história de vida. Vou começar então, já que é uma história de vida, desde a infância. Uma pessoa que para nós foi muito importante foi meu pai. Minha mãe, uma mulher muito lutadora. Eu sou a primeira de cinco irmãos, sou a mais velha. Nós somos em duas mulheres e três homens.

Então, para nós sempre foi assim muito difícil porque no começo a gente morava com meus avós e, quando nasceu meu irmão, que eu sou a mais velha, depois vem ele, nós fomos morar na divisa do Estado de São Paulo, na região chamada Santa Fé. E aí começou uma história que para nós, eu falo nós porque envolveu toda a família... Nós fomos morar numa fazendinha que meu avô tinha comprado e que tinha uma casa muito pobre, sabe! Nós saímos de uma casa com oito cômodos, com todo conforto, luz, água, tudo mesmo, pra uma casinha de quarto, sala, cozinha, metade de tábua bruta, metade de chão e muita dificuldade! Saímos da casa da vó e fomos para lá. Meu pai foi para cuidar dessa terra. Aí chegando lá, o meu pai tinha crise epilética... daí começou a nossa luta.

Eu, quando fui para lá, tinha dois anos e minha mãe tinha meu irmão com 40 dias. Deu um problema de pele no meu irmão. Caía toda a pele dele e... ele chorava... e coçava... e eu comecei a ficar pra mão dos vizinhos que tinha lá. Gente muito boa, pobre, mas eram uns camponeses... ah, nem sei dizer! Camponês... acho que era caboclo, assim, que viviam lá no mato! Minha mãe tinha que cuidar do meu irmão e eu ficava com essas pessoas... Aí foi passando e levava para o médico, para benzedor e tudo; até que um dia, nesse tempo, ela conseguiu uns remédios naturais e assim ele foi curado. Mas foi muito sofrimento, sabe, muito, muito, muito!!! E eu? Sempre ficava com umas famílias lá...

Aí veio a minha irmã, nasceu a minha irmã. Quando a minha irmã nasceu, hoje ela está com 49 anos eu estou com 53... eu tinha 4 anos e tinha que ajudar a cuidar dela porque minha mãe precisava trabalhar por causa do meu pai. Sempre foi assim, aquela luta, uma luta muito grande, e eu sempre ajudando a mãe a cuidar dos meus irmãos e minha mãe sempre trabalhando, porque meu pai não podia ficar sozinho por causa da doença dele. Então, ele ia para a roça e a mãe também, e eu cuidava de meus irmãos. Quando nasceu o terceiro abaixo de mim, eu estava com 5 anos. Era um atrás do outro! Minha mãe ia para lavar roupa, era longe... nessa época, nós não morávamos mais em Santa Fé, nós morávamos perto de Arapongas no Paraná... daí, nossa!! Lá era dificultoso!! Estávamos numa casa boa, tudo, mas a água mesmo para lavar roupa e para fazer comida tinha que buscar e era muito longe. Era assim, muito quebrado... daí a mãe ia e levava o meu irmão, e eu ficava com a minha irmã e o pequenininho para cuidar.

Depois veio o quinto filho. Quando esse meu irmão, que nasceu nesse lugar ruim, tinha 5 anos, nasceu o outro, aí nós já estávamos em um outro lugar já melhor. Mas continuou a nossa luta porque meu pai sempre, cada vez mais doente e a mãe tendo que ir para a roça e eu tinha que ajudar a cuidar dos irmãos. Nesse tempo, eu já estava com 11 anos. Daí eu ficava por conta e cuidava desse pequeno.

Então, nós fomos assim, sempre trabalhando, lutando muito! Por mais que meu avô tinha conforto, tinha dinheiro, mas ele não era uma pessoa, assim, que ajudava os filhos. Você tinha que trabalhar! Lutar e trabalhar! A nossa vida foi sempre trabalhando e sempre unidos o pai, a mãe e os filhos.

Quando eu tinha 15 anos, eu estudava, e nós mudamos também, de novo, para perto da cidade. Todos nós trabalhávamos. Naquele tempo tinha, eles falavam, admissão para o Ginásio. E eu e meus dois irmãos fizemos e nós fomos morar perto da cidade. Nesse tempo, eu já estava namorando com o meu marido. E o meu pai falava assim: “Ó... estuda!! Não casar!!” Daí eu falava: “Não! Vou casar!” Larguei!! Aí meus irmãos fizeram faculdade e eu fiquei, sabe, fui

casar! Fiquei só na admissão para o Ginásio... não continuei não!! E, você vê, no lugar que nós morávamos na comunidade, antes de eu ir morar perto da cidade, era aquela coisa de escola no campo. Tinha as freiras que davam aula e tudo!!

Era lá no campo. Era um colégio que existe até hoje, a casa das freiras... e nós fomos embora para a cidade e aquele colégio ficou. Começou o tal de transporte escolar pra levar para a cidade. Nesse tempo, que eu morava nessa chácara perto da cidade, eu tinha muita amizade com a diretora do colégio da cidade. Um dia, ela veio lá e convidou: “Vamos lá na vila fazer uma conversa para trazer o pessoal para estudar o ginásio”. Nossa!! Era uma vitória aquilo!! Sabe, nunca eu imaginava levar um colégio no sítio!! O colégio era só na cidade!! Foi uma vitória!! Eu fiquei contente porque nós fomos e deu certo o transporte escolar para os jovens irem estudar na cidade.

As crianças, naquela época, estudavam até a quarta série. Parou, parou!! E eu fui e ajudei a fazer a conversa lá, a incentivar os jovens a estudar, e nem me toquei de estudar, sabe... “ah não, vou casar!!”

Casei e voltei a morar naquela comunidade, e os jovens iam estudar. Nesse tempo, meu marido começou a fazer o transporte escolar. Para você ver quanta burrada a gente faz na vida que joga tudo fora!! Eu parei de estudar para casar e ele, puxando aluno, também nunca se interessou em estudar!! Eu sempre falava pra ele... depois que o tempo foi passando e ele trabalhando, puxando aluno, eu falava pra ele: “Ó... você podia ter feito até uma pós, puxando aluno...” E ele só trabalhava, só puxava os alunos, entregava esses alunos, puxava aluno à noite que, até então, era só à noite...

Nesse tempo, nós ficamos 15 anos sem ter filho. O irmão dele, que é o mais velho, tinha dois meninos; ele sofreu um acidente, morreu; e a minha cunhada estava grávida de três meses. Quando nasceu o menino, nós criamos ele... ele em idade escolar, estudando, e o meu marido, sabe, sempre trabalhando, nunca se interessou em estudar.

Enfim, 15 anos que eu era casada, já tinha esses meninos, esses sobrinhos já grandes, mas nós não tivemos filho. Nós pensamos em adotar porque daí minha cunhada casou de novo e levou o menino, que achávamos que ela ia dar para nós... levou o caçulinha embora... Nossa!! Eu comecei a ficar doente, não tinha alegria mais. Tinha dor de cabeça direto, ia no médico, fazia eletro, fazia outra coisa, nunca achava nada! Um dia, um médico falou assim: “Eu sei um remédio para você curar essa dor de cabeça, só pode ser isso!!” Ele falou: “Arruma um nenê que pára essa dor de cabeça...” E ele sabia que a gente não tinha filho. Aí nós começamos a correria pra adotar, porque até então não tinha mesmo... “Vamos adotar!!” Nós fomos para Londrina na

casa da mãe solteira, fomos em orfanato, fomos em hospital, aonde tinha lugar de ir nós íamos e todo mundo procurando, procurando... Nisso, passaram três anos. Nós com o enxovalzinho pronto e tudo! Porque o filho você espera nove meses, né? E aquele pra adotar você espera até que ele vem! É uma espera igual... você não sabe quanto tempo... Tem gente que escolhe e nós não escolhemos, nós falávamos assim: “O que vier, o que aparecer, menino, menina, branco, preto, o que vier nós queremos!!” Nós queria, não importava o que era!

Passou muito tempo e, num sábado à tarde, o Jair foi numa comunidade lá perto e chegou em casa todo feliz da vida: “Ó, a Salete ligou - que era minha irmã - ligou que, se nós quiser um nenê, é pra nós ir cedinho pra Arapongas...” Nossa!! Aquela noite nós não dormimos!! Quando foi no domingo cedo, nós fomos pra Arapongas. Chegamos lá com a roupinha... mas a minha mãe falou assim: “Só que não é aqui, é em Cianorte”. Nós não podíamos ir porque estávamos colhendo soja e não tinha como o meu marido sair. Aí a minha irmã falou: “Eu vou!” Ela avisou a patroa dela, que ela trabalhava numa confecção, era gerente da indústria, avisou eles que ia faltar, e fomos para Cianorte de ônibus. Chegamos lá cinco e meia da tarde, seis horas eu já estava com o nenê no colo!!!

Vinte e cinco dias, magrinho, magrinho, que não tinha mais aonde, sabe!! Judiação... passando fome, enfim nós fizemos todo o trabalho!! Era um piiazinho. A minha irmã falou para mim assim - ela tinha um menino com dois anos - ela começou a chorar e falou para mim: “Se você não pegar, eu pego!!” Falei: “Não, eu vim buscar, é meu!!” Bem, trouxemos ele em casa, nossa, foi uma alegria aquele trabalho, aquela luta... A família toda clara, tudo loiro... e nós chegamos em Arapongas a minha prima já correu: “Ai eu vou dar banho no nenê!!” Chegamos na segunda-feira era de noitinha... “Dá banho no nenê” ela falou... Quando ela virou o nenê de bruço, aquelas manchas pretas nas costas dele, ela ficou doida: “Meu deus, esse nenê está machucado, vocês não viram que esse nenê está machucado??” Aí ficamos assim... vamos levar no médico!! No outro dia, ele não chorava nada, estava bonzinho, levamos no pediatra. Chegou lá o pediatra examinou ele e falou: “Não, ele não tem nada, é que ele vai ser moreno...” Sabe, foi aquela coisa!! Assim, nas costas ele tinha manchas bem escuras. Pode olhar uma criança que ela vai ser, que ela tem tendência para ser morena, ela tem... manchinha e ele tinha!! Então, pra nós, isso foi uma alegria muito grande. Para mim foi a coisa mais...mais importante!! Eu acho que se eu viver cem anos na minha vida não vai ter uma coisa mais importante que isso que aconteceu... por mais que a gente tenha as outras coisas boas que acontecem, a chegada dele pra nós foi a mais importante. Para mim é até hoje!!

Nesse tempo que foi passando a vida, a gente tem os atropelos, as coisas boas, as coisas ruins que acontecem. De repente, acontecem mais ruins que boas, mas para mim não tem o que se iguala à chegada dele e... e até hoje!!!

Então, assim, a gente teve muita coisa boa e muita coisa ruim que aconteceu. A vida sempre foi trabalhosa, nunca veio nada de graça não!!! Trabalhamos muito na roça, depois nós tínhamos um sitinho que meu sogro deu de herança... mas, olha, o que nós andamos!!! Igual cigano, sabe? A gente morava em Sabáudia, aqui no Paraná. De lá andamos em sítio e, vai daqui e vai dali, aí nós mudamos pra Manoel Ribas num sítio... e nós achamos, perto de Ivaiporã, um sítio muito bom mas, por causa desse sobrinho ser órfão e depender de advogado pra tudo, perdemos esse negócio bom. Então, fomos morar em Manoel Ribas num lugar que o pessoal falava assim: “Vocês são loucos morar em Manoel Ribas!! Lá é lugar de matador!!!”. Mas era lá que nós tinha que ir, acho que era o destino.

E fomos pra lá!! Lá em Manoel Ribas aconteceu muita coisa ruim, mas muita coisa boa também, marcou muito pra nós... Nós chegamos lá e trabalhamos no sítio bastante e não deu certo. Vendemos aquele sítio porque era sociedade com os irmãos do meu marido e não deu certo. Nós compramos um sitinho em outro lugar, mas pertencendo a Manoel Ribas. Lá aconteceu muita coisa boa para nós. A gente trabalhou muito, mas teve muita coisa boa a gente fez muita amizade... Nós trabalhamos sempre na roça! Aí nós começamos, sabe, tudo que você fazia não dava, não fazia dinheiro. Você vivia só trabalhando, não dava nada. Vamos plantar fumo!! Nos enfiámos com tudo naquele fumo, e nós trabalhamos três anos na estufa de fumo. Se via aquela produção boa e eles, a empresa, falavam que não dava...

Então, você vê, a gente produzia bastante, dava boa qualidade, mas chegava na hora de entregar, o pessoal vinha, carregava os caminhões, levavam embora e não sobrava nada, diz que não dava produção. Assim, nós fomos ficando endividados. Chegou um dia, tivemos que entregar, vender a nossa terrinha. Nós arrumamos tudo pra ir embora pra Arapongas, tudo certinho. Até a mudança foi encaixotada para levar logo.

Ficamos uns dias na casa da mãe dele, mudança tudo arrumada, ia comprar data tudo, estava vendo, aí ele resolveu fazer uma casinha... daí fez uma casinha lá, até nós temos uma casinha pequeninha... em Santa Mariano. Fizemos a casa e ele se virava, ia trabalhando conforme ia aparecendo. Aí um dia, a mulher que trabalhava no posto telefônico foi embora. O diretor do colégio arrumou para eu trabalhar... Nossa, sabe, primeiro emprego registrada!!!

Mas, assim mesmo, o começo não era registrada porque o município ia fazer contratação em janeiro, concurso, mas era garantido que eu pegava. Assim eu comecei a trabalhar!!

Trabalhei de setembro até janeiro, recebia tudo certinho, mas não tinha o registro. Em janeiro fiz o concurso. Todos como professor, telefonista, todos que trabalhavam nessa área fizeram o mesmo concurso, na mesma sala e eu fiquei assim: “Meu deus, será que eu vou passar?” E passei em primeiro lugar no concurso!

Ainda a advogada da prefeitura me ligou um dia, ela falou assim: “Você passou em primeiro lugar, você vai querer o serviço na prefeitura?” O direito era na prefeitura...

Mas, pra mim, não tinha como ir na prefeitura, porque já estava aparecendo para ele puxar aluno também em Manoel Ribas, então, não ia ter jeito. Eu fiquei lá, no mesmo lugar. Eu trabalhava na porta da minha casa naquele tempo. Só que daí, era das sete da manhã, às nove da noite... corrido! Foi outra luta, porque daí tinha o menino para estudar e eu tinha que trabalhar. Uma poeira!!! Era uma rua que ia para outro município. Então, era aquele poeirão dia e noite. Dia que chovia era barro, dia que era seco, era poeira e ele pequeno para estudar, o Jair trabalhando... o piá, coitado... quantos dias ele chegava lá no meu serviço e pedia pra eu pegar ele no colo um pouquinho... Eu não tinha tempo pra ele porque eu tinha que trabalhar. Tinha dia que eu chegava em casa, o Jair já tinha feito janta, dado janta pra ele. Era difícil o dia que eu chegasse e ele não estivesse dormindo... nove da noite. Eu ia limpar a casa, arrumar tudo de noite, para no outro dia começar. Até que as coisas deram uma equilibrada para nós; daí eu comecei a pagar para fazer alguma coisa em casa para que eu pudesse trabalhar e arrumar um dinheiro para fazer um crochê para ganhar um extra.

E isso foi passando. Depois ele começou a puxar aluno e fazer móveis. Eu gostava de fazer móveis porque meu avô já gostava, já fazia, acho que estava no sangue aquilo; e era a necessidade também, porque se ele fosse pagar uma pessoa para ajudar, não tinha lucro. Depois o posto telefônico mudou de lugar, ficou em frente à marcenaria. Eu trabalhava e o piá foi crescendo e, nas horas de apuro, nos móveis, quando ele estava folgado, ficava no posto telefônico e eu ajudava a fazer móveis, porque também, até então, o prefeito era muito conhecido e eles não pegavam no pé desde que cumprisse a tarefa direito!

Nós ia fazer móveis. À noite, que fechava o posto telefônico, a gente estava fazendo móveis. Sábado... domingo... era direto! E aí passou o tempo... passou o tempo e a mulher que trabalhava no posto de saúde também foi embora e o posto ficou fechado. Eles começaram a falar: “Dona Maria!! Vai fazer curso, vai para o posto!!” Então, eu fui, comecei. Ficava uma pessoa meio período no posto telefônico no meu lugar, só que eu tinha que pagar do meu salário pra essa pessoa, sabe!

Comecei a fazer estágio no posto de saúde. Fiquei um ano fazendo estágio no posto e no hospital. Assim, fui trabalhar no posto de saúde. Ficou melhor ainda! Já não eram mais quatorze horas por dia. Era o dia inteiro, mas tinha o horário para almoço, cinco horas da tarde fechava. Então, começou a ficar melhor. Eu comecei a estudar à noite. Eu trabalhava no posto durante o dia, uma noite sim, uma não, eu trabalhava no hospital à noite. E estudava, tinha que estudar.

O meu menino já foi ficando rapaz, você sabe que tem pedaço da vida que eu olho nele assim e falo: “Meu deus, meu filho cresceu e eu não vi ele crescer!!” E a gente não vê!! Muitas vezes eu me cobro, sabe, de não ter tido aquele tempo para ele, mas ou eu trabalhava ou o que ia virar?? A gente queria que ele estudasse... Ele parou de estudar quando ele quis. Eu queria que ele fizesse faculdade e ele falava: “não, eu vou ser motorista!” Quando ele tinha 18 anos, um pouquinho antes de fazer 18 anos, ele começou a namorar. Até então, ele saía em festa, em baile, tudo, sempre gostava de música. Aí começou a namorar... casa, de repente! Rouba a menina com 16 anos e casa!! A gente ficou contente porque tinha só ele, ela era uma filha pra nós!! Eles viveram mais dois anos e meio junto com a gente. Foi nesse tempo que nós fomos para o movimento. E eles ficaram esse tempo com a gente. Depois eles foram embora para Lapa trabalhar, acharam que se via melhor lá. Ficaram um ano trabalhando fora e, quando ele voltou, veio sozinho e ela ficou lá. Eu sofri muito e acho que um pouco do que eu passei de depressão foi por causa dela, porque eu gostava muito dela, eu tinha pra mim na conta de uma filha e foi uma traição muito grande que ela fez comigo, com ele, com a família dela, com todos... então, a gente sofre com essas coisas...

Nesse tempo de vida, igual eu falo, se a gente for contar o que a gente passa de bom, a gente passa muita coisa boa, mas doença, quanta doença que nós tivemos!! Eu tive sete cirurgias!! A última minha, eu já trabalhava no posto de saúde. Quando eu tive a última cirurgia, nossa... eu dependi muito da minha sogra, uma velha muito querida que tem quase 80 anos, você não fala que ela tem essa idade!! Ela sempre, nos momentos difíceis da vida, estava do lado da gente! Uma pessoa muito boa. Então, nessa última cirurgia minha, foi uma cirurgia de emergência. A menina que cuidava de mim - porque até então eu tinha que pagar alguém para eu trabalhar, porque eu não tinha como dar conta de tudo e já não estava muito legal de saúde - essa menina me ajudava, me dava banho, porque eu não conseguia fazer nada. Ela fazia tudo, me arrumava e daí ela ia pra escola de noite. Ela só não pousava em casa, mas ficava direto. Mas, quando estava para fazer um mês que eu tinha operado, ela foi embora. Começaram com umas conversinhas que não tinha nada a ver e a menina desgostou e foi embora. Foi assim que eu dependi da minha sogra. Então, ela vinha lá em casa, ficava comigo, ela me ajudava a ir para a

cama, daí ela ia embora para casa dela. Ela morava pertinho. Então, eu devo muito para a minha sogra.

A gente é assim... tem muita coisa na vida, mas eu não tenho nada que eu vivi que eu me arrependa, sabe, de falar: “ah, eu podia ter feito desse jeito ou daquele jeito”. Acho que tudo na vida acontece conforme a gente merece. Bom, depois que viemos para o movimento, ainda eu trabalhei na saúde muito tempo no acampamento que nós estava. Era em Manoel Ribas. Mas, quando nós viemos pra Ortigueira, nesse acampamento aqui, eu fiquei um ano parada. Não fazia nada, sabe; aí já começaram as crises de depressão, porque você fica parada, acostumada a trabalhar a vida inteira, a ser útil...

Depois que nós viemos para esse lado da fazenda aqui em Ortigueira, eu fui convidada para ir para o setor de educação do acampamento. Entrar para o setor de educação do movimento é assim: o acampamento tem uma organização política de núcleos de dez famílias. Cada 50 famílias forma uma brigada. De cada dez famílias, são tirados representantes (um homem e uma mulher) das diversas atividades necessárias no acampamento – segurança, saúde, educação, comunicação, frente de massa – e são escolhidos um que representam a brigada de 50 famílias e fazem parte da direção geral do acampamento e do MST.

Assim ficou bom, porque eu tinha uma atividade para fazer: a da Educação. Nesse tempo que eu entrei para a educação, fomos trabalhar para construir essa Escola Itinerante que está aí. Eu sempre pensava que meu pai, quando nós éramos criança, ele foi uma pessoa que lutou muito por uma escola lá onde nós morávamos, pois não existia escola. Meu pai lutou muito para construir. Conseguiu aquela escola, conseguiu professor, sabe, lutou muito, acho que aquilo está no sangue. Quando eu fui convidada para a Educação, nossa, não pensei duas vezes, na hora aceitei e depois: “Ah!! Vamos lutar pela escola!!”. Então, saímos fazer a luta da escola. O Edilvane, que era o rapaz do setor Estadual de Educação do MST, já tinha feito a conversa de começar a Escola Itinerante. Aí eu comecei a pensar no meu pai...

Nós discutimos como é que ia ser a escola e tal. Foi em setembro que nós começamos, não, em outubro do ano de 2005. Nós começamos conversando e, dia 13 de outubro, que dia 12 de outubro era o dia da criança, nós viemos do Encontro Sem Terrinha, que é o Encontro das crianças dos acampamentos e assentamentos do Estado inteiro, e dia 13 nós já começamos a discussão da escola: como que ia ser, quem iam ser os educadores... Nesse tempo ainda, eu não fazia parte da direção, eu estava só contribuindo no setor. O Edilvane veio, fizemos toda aquela conversa e fomos atrás de educador, ver quem ia ser. Ele começou a fazer os estudos sobre a educação com a gente. Então, nós começamos estudar, planejar, organizar. Assim eu fui

convidada para a direção do acampamento pela Educação, representando no Setor de Educação Estadual e na Direção Estadual do MST.

Foi aí que começamos mesmo a enfiar a cara com toda coragem! Conversamos com os pais e todo mundo animado: “Vamos fazer a Escola!!”. O Edilvane teve que ir para a etapa dele da Pedagogia e deixou as coisas assim, encaminhadas. Então, como nós queríamos a escola, fomos para Curitiba, eu e o Celso, que é o Dirigente político do Acampamento. Conversamos com a Izabel da Direção Nacional do MST, ela deu todas as coordenadas que nós tínhamos que cumprir para a Escola Itinerante. Já viemos de lá com o projeto político pedagógico da Escola, regimento escolar, tudo da Escola Base. E o que a gente tinha que fazer? Aí nós chegamos aqui no acampamento. Nós fomos para Curitiba num dia à noite, nós passamos o dia todo na secretaria, voltamos no outro dia, chegamos em Faxinal e já passamos no Colégio Estadual onde as crianças estudavam, pegamos o SERE, conversamos com o diretor da escola. SERE é o documento do aluno, onde vai toda a documentação, número do aluno e tal. Passamos lá, pegamos, chegamos no acampamento, fizemos a conversa e começamos a matricular a molecada. E todas as crianças são matriculadas, desde a educação infantil. Foi geral e nós trabalhava... O Celso ajudou na conversação. Daí eu fiquei, naquele tempo não tinha nada da escola, não tinha estrutura nenhuma, nós tínhamos vontade, mas estrutura não tinha!! Então: “Vamos matricular a molecada!!”, porque sem aluno não tem escola. Começamos a matricular. Eu trabalhava, tinha dia, até nove horas da noite! De dia fazia cópia da documentação, porque tinha que fazer em Faxinal. Naquele tempo, a gente levava tudo pra lá e à noite fazia as matrículas. Os pais vinham, assinavam, e daí eu ia organizando a documentação.

Nós já estávamos no final de outubro, começo de novembro e, em janeiro, nós fomos pra Rio Bonito do Iguaçu onde tem a Escola Base das Escolas Itinerantes. Nós fomos para lá com toda a matrícula na mão e já tinha pedido para a Escola da Vista Alegre a transferência das crianças. Nossas crianças, até então, estudavam na Vista Alegre. Então, nós fomos para Rio Bonito lá na Escola Base, com toda a documentação na mão, tudo prontinho, com todas as cópias, já deixando uma pasta montada aqui da documentação das crianças, e uma pasta nós levamos para deixar lá. Fomos eu, o Celso e o Homero. Fomos para lá. Ainda nós falamos assim (foi um da saúde, que era o Celso, eu da educação e o da comunicação): “Primeira tarefa da escola, para abrir a escola, fazer pedido de material, tudo, não tiremos uma foto, não fizemos nada...”. Fomos os três lá, fizemos o que tinha que fazer, mas não ficou nada nada de memória, sabe, nada, só o que ficou na cabeça da gente mesmo, mais nada. Por isso é importante contar essa história.

Nós fomos com chuva, voltamos com chuva, mas viemos feliz, sabe, com tudo encaminhado. Quando nós chegamos, o Edilvane já tinha chegado também do curso de Pedagogia. Nisso, a Izabel já tinha mandado o Gilberto para cá também. O Gilberto, o Edilvane e veio a Fátima também, para auxiliar. Todos militantes da Educação no MST, com experiência já nas outras Escolas Itinerantes de outros lugares do Estado. Então, “vamos ter que fazer a escola!!”. O povo se reuniu. Onde hoje tem duas salas de aula, a secretaria e a biblioteca, era uma garagem, aquela coisa imunda, graxa tudo, sabe, era horrível aquilo, aí o povo resolveu, foi lá rapidinho e fizeram as salas de aula...

Nisso, o governo já tinha mandado as cento e sessenta carteiras e cadeiras que nós tínhamos pedido. Da prefeitura a gente tinha conseguido quarenta carteiras e quarenta cadeiras, um fogão de duas bocas. A prefeitura mandou quarenta cadernos, quarenta canetas e nós, com cento e tantas crianças, ah! Foi alguma coisinha lá que o prefeito mandou! Mas, já deu pra gente começar. Daí eu conversei com o financeiro do acampamento... a gente não tinha giz, não tinha nada, aí eles arrumaram duzentos reais, era o dinheiro que nós tínhamos para começar a escola. Sabe, duzentos reais!!! Então fomos lá na cidade, compramos giz, compramos o material que precisava. E os professores animados! Já havia sido escolhidos os professores, do acampamento, aqueles que tinham uma escolarização maior e que tinham vontade para ensinar. Esse era o critério. Tinha então a Eneide, a Zulmira que já desde o começo também estava junto, sabe, ajudando, aí eles ficavam mais nos estudos pedagógicos se preparando porque eles eram os educadores! A Neide, a Zulmira, a Ozeli, a Adriana, a Marilda começou também já no começo. Tinha a Claudinéia... teve uns que foi começando as aulas e eles começaram também, sabe, mas os do começo mesmo eram a Neide, a Zulmira, a Ozeli, eu, o Maycon, o Renan também, esses foram os educadores do começo. Esses foram os que começaram a estudar, a pensar a escola.

Você veja como é que é. O Maycon e o Renan vieram do Silo, que é aquele acampamento grande na Fazenda Giacomet, em Quedas do Iguaçu, e eles chegaram aqui e deu, coitados, um monte de problemas... pessoais, porque lá é um sistema diferente. Aqui era outro o regimento interno. Mas eles tinham contribuído na Itinerante de lá e então podiam contribuir muito aqui. Nós conseguimos fazer eles dar a volta por cima e contribuir muito na escola! Eles ajudaram também na construção da escola.

Nossa, foi tão gostoso o primeiro dia de aula!! Os pais vieram, foi muito gratificante!! Algumas pessoas falaram assim: “Ah!! Mas os professores não sabem nada!!” Porque eles vão começar a ensinar com um método diferente da escola tradicional! E os pais achavam que era porque eles não sabiam nada, não tinham formação. Mas daí superou aquela fase e assim foi crescendo a escola.



Mudaram muito os educadores. No começo eu não tinha ajuda nenhuma do governo, era tudo voluntário mesmo! Foi trabalhado oito meses sem ajuda de custo. Os professores sempre animados! Então, do governo, nós não tínhamos fundo rotativo, nós não tinha nada, sabe, era muita luta mesmo. A brigada do MST ajudou bastante. Merenda escolar não tinha, depois começou a vir merenda do Estado, a pagar os professores.

Assim, foi uma renda pra escola, pois os professores contribuem... só assim foi melhorando. Dizer, assim, que do prefeito de Ortigueira nós temos ajuda hoje, ajuda daquele homem não tem, porque ele não ajuda com nada! Nem uma caixa de giz eles não têm coragem de contribuir, sendo que é uma escola que tem que ter a parceria do município! Mas nós estamos lutando e estamos tocando!

Eu agora sim, depois de todo esse tempo, as coisas foram pesando para mim. Foi dada uma depressão muito forte, e hoje eu consigo falar o que eu sentia, sabe, mas cada vez que eu chegava na escola eu chorava. Ia para reunião, eu chorava. E falava para eles: “me ajudem eu estou precisando de ajuda!”, mas eles não sabiam do que eu precisava. Sabe, eu olhava para eles achando que estavam fazendo pouco caso de mim. Aquilo doía e eu não conseguia falar o que eu tinha. Até que um dia eu consegui chegar numa reunião da Direção e coloquei para eles o que eu estava sentindo. Tinha dia que eu tinha vontade de morrer... tinha que morrer, era o fim, não tinha mais... eu achava que se o mundo acabasse naquele momento, para mim estava bom, não tinha mais sentido nada...

Nesse dia eu falei para eles, na Direção, que eu estava desse jeito. Eu consegui falar no coletivo também que eu estava me sentindo assim, que eu queria morrer, que para mim não tinha mais sentido nada... Mas também ninguém fazia nada, ninguém me dava uma palavra, sabe, assim para me ajudar. Até que chegou o dia que eu peguei, cheguei na direção e falei para eles: “olha, eu vou parar porque para mim está assim...”. Eu acordava de noite, parece que uma voz dizia assim: “olha, tem uma corda ali, porque você não se enforca...”. Naqueles dias que você esteve aqui eu estava desse jeito...

Sabe: “Olha, lá tem veneno - e ele tinha veneno guardado aqui - lá tem veneno porque você não toma?” Eu acho que eu não fiz nada porque, que nem eu falo no começo, o amor muito grande pelo meu filho dá força. Eu olhava para ele e falava “ele não merece!”. Eu lembrava da minha mãe, o que minha mãe passou na vida pra criar cinco filhos com um marido doente! Eu falava assim: “minha mãe não merece!”. Mas, na mesma hora, vinha aquela coisa na minha cabeça. Então, tinha dia que o Jairo chamava, conversava comigo, eu estava longe, mas era aquele pensamento que estava na minha cabeça. Não é que eu estava fazendo pouco caso dele, era aquele pensamento que estava na minha cabeça, mas vinha na idéia assim: “o Homero não merece isso, tua mãe não merece...”. Eu ia rezar e não conseguia, eu ajoelhava no chão e dizia: “meu Deus do céu, me ajuda porque eu não sei mais o que fazer!”. Até o dia em que eu fui, que eu entreguei a direção na reunião, eu falei pra eles o que eu estava sentindo, o que estava acontecendo, e a única pessoa que me deu força foi o Abílio. Na verdade, a gente não sabe o oração de cada um; de repente, um tem uma palavra para falar, o outro não tem uma palavra para te falar, não é?

O Abílio deu uma força muito grande! Ele conversou bastante comigo. Ele passava lá na escola... enfim, eu não saí da escola, continuei, saí só da direção. Na escola, eu consegui também chegar no coletivo e falar o que eu estava sentindo. Eu fui no médico e a doutora disse que eu não devia sair da escola e que eu tinha de ficar na escola. Eu comecei tomar remédio, mas, ainda tomando, permanecia aqueles pensamentos. Mas, eu continuei assim mesmo. Tinha dia que eu chegava lá, eu tinha vontade de voltar para trás, sabe? Tem uma merendeira da escola, que acho que você viu, a dona Ester; então, quantos dias que eu chegava lá e falava para ela: “ora por mim porque eu não...”. A Ester também me ajudou muito! Eu não falava o que era, eu só pedia oração, sabe, eu pedia oração para ela. Aí, depois com o tempo, parece que foi dando aquela clareada, mas ainda tem dia que está difícil. Mas, agora eu não tenho aquele pensamento de morte na cabeça, mas eu tenho vontade de ir embora, sair andando, andando, e ir embora...

Esses dias atrás, eu comentei com a Ângela, da Direção Estadual do MST (a Ângela e o Damasceno deram uma força também) que eu estava na escola; o dia estava escuro para chover, e para mim é difícil, sabe, daí começa aquela amargura, aquela tristeza, e as crianças chegam na escola e vêm lá: “dona Maria, aponta o lápis pra mim?? Faz isso, faz aquilo...”. Eu estava lá e chegou um aluninho pedindo para apontar o lápis e ele não tem uma mãozinha... Nossa, aquela hora eu estava com uma vontade de pegar o estilete e me matar e, naquele momento, quando ele chegou, e eu vi ele com aquela mãozinha, eu saí de lá e fui na secretaria e chorei... tanto... Olha, tem dia que está difícil, sabe, mas eu acho que vou superar. Ontem mesmo eu não estava bem, mas não era por causa da depressão, eram outros problemas. Então, eu saí, andei e me ajudou! Até por isso essa noite eu dormi bem sem remédio, sem nada. Mas, eu acho que na vida da gente, tudo o que passamos é lição de vida, que você vai olhando para trás, você vê! Se você fez coisa boa, você vê e o que você fez de ruim, você vê que você tem que mudar.

Hoje eu vejo assim na minha vida, eu acho que não fiz nada de errado, que eu nunca procurei fazer mal para ninguém, sempre gostei de fazer o bem e não me arrependo de nada que eu fiz. O arrependimento que eu tenho são esses pensamentos que eu tive, mas não era porque eu queria, também é porque chegou uma doença em um determinado momento da vida que o corpo da gente não agüenta, e a mente também não. De arrependimento, assim, eu podia ter estudado, podia ter feito alguma outra coisa na vida para melhorar, mas não me arrependo, acho que tenho muita coisa ainda para fazer de bom, não é?

Quero ainda ver se Deus me dá a graça de criar algum neto mas, olha, não me arrependo não, acho que tem muita coisa boa para ser feita ainda!!

2.5 ALCÍDES

Barraco bem pequeno, de lona em cima e costaneira em volta. Chão batido. Uma cama, uma pia, algumas panelas, uma mesa, roupas penduradas, alguns sacos com sementes, essa era a casa do senhor que me recebeu desconfiado, a princípio, mas hospitaleiro.

Na porta, em pé, me ouviu. Cumprimentei-o, disse a ele que queria conversar um pouco, que o pessoal da escola tinha dito que ele gostava muito da escola, que ajudou desde o princípio na sua construção, que era um homem que participava no acampamento e que, então, eu estava procurando ele, pois estava fazendo um trabalho...

Mandou-me entrar, ainda desconfiado, meio envergonhado, sem jeito, ficou nervoso com toda aquela minha conversa e com a minha presença.

Arrumou um cepo para eu sentar; ele sentou na cama. Naquele pequeno espaço do barraco, conversamos um pouco. O Seu Alcides mais falou com gestos, expressões e símbolos do que com suas palavras. Falar para mim estava muito difícil; para um senhor que trabalhou a vida toda e entendeu que existem pessoas para trabalhar e pessoas para estudar, e que os estudados são muito mais que os que trabalham.

O Seu Alcides tinha muito para contar... mas contou, com palavras pouco. As palavras ditas na oralidade foram econômicas, tímidas, mas a simbologia daquele momento foi riquíssima. Sua entrevista foi repleta de perguntas feitas por mim para tentar deixá-lo à vontade para contar, como numa conversa e, mesmo porque sua história não “saía”. Em cinco minutos já havia contado tudo que achava que era importante saber para a moça que estava pesquisando...

Ele começou a falar antes mesmo de eu ligar o gravador. Já havia conversado com ele a respeito da gravação, do gravador, da história de vida, de onde ele se colocava nesse trabalho, da valorização de sua pessoa e de sua história. Mas ele logo começou a falar. Seu Alcides suave, um pouco de calor, mas muito nervoso estampava seu rosto.

No meio da entrevista, ele levantou e falou: “Vou te mostrar uma coisa...”, e começou a mexer numas caixas, onde havia documentos e alguns livros. Tirou de lá um papel amarelado dentro de um plástico. Era o seu certificado de conclusão de 4ª série, numa escola rural. Seu Alcides quis compor aquele momento com algo que achou que tinha a ver com a nossa difícil conversa: o seu diploma!

Cheguei a achar que a entrevista do Seu Alcides não serviria para o trabalho, mas acredito que ela diz muito.

Seu Alcides narra sua história, trazendo momentos fortes da sua vida e, ao mesmo tempo, achando que pouca coisa de sua trajetória teria tanta importância para ser contada.

A riqueza da sua entrevista, além da possibilidade do registro de parte da sua história, está no momento e na troca vivida. Seu Alcides, para além da fala, da oralidade, utilizou estratégias, mesmo com o gravador ligado, de revelar o que era importante para ele.

O tom dessa entrevista ficou entre a narrativa oral e outras linguagens para representar que é simbólico para Seu Alcides: já que estávamos falando de educação.

HISTÓRIA DE VIDA – SEU ALCIDES

Entrevista realizada em 05 de novembro de 2007



Eu vou é te mostrar uma coisa, espera aí. Não serve para nada, mas pelo menos para dar uma clareada... Esse é o papel dos meus estudos. Está meio amarelado. (...) Esse papel não vale nada, mas eu guardo de lembrança, dos meus estudos. Vale porque é a minha história.

A mãe da gente foi lavadeira e fomos criados praticamente sem pai também. Nós morava em Jundiaí (SP), e de Jundiaí eu vim embora para Itu (SP); e, quando eu peguei uma certa idade, de doze anos, fiquei em Itu, depois fui embora para Sorocaba (SP), e lá praticamente a gente acabou de se formar, de se criar.

Quando eu tinha de oito a doze para treze anos, eu tirei o curso primário, que antigamente era o quarto ano primário e hoje é a oitava série praticamente, sétima ou oitava. Depois, eu vim pra Jundiaí, já estava com dezoito anos, e lá eu fiquei até a idade de praticamente cinquenta anos.

Morei trinta e poucos anos. E, como eu trabalhei em firma, trabalhei trinta e dois anos em firma, consegui uma aposentadoria! É pouco, mas serve!

Em 1999, o pessoal do MST me chamou de lá, me chamaram de cá, e vim aqui para a Fazenda Império em Cândido de Abreu (PR) e, da Império, fomos despejados; viemos para a Fazenda Três Maria, em Manoel Ribas (PR). De lá também fomos despejados e, então, viemos para a BR. Ficamos quase ano e pouco na BR e, da BR, a gente veio aqui na Fazenda Brasileirinha; e da Brasileirinha estamos aqui, que já vai para dois anos, por aí, de acampamento...

A gente não tem muito boa leitura, mas eu gosto de acompanhar essa molecada aí!! Inclusive, de vez em quando, a gente vai lá em cima, na Escola, ver como é que está o andamento dos estudos. Também dar uma mão para o professor porque, às vezes, ele precisa. O que a gente sabe também, a gente fala. E eu sempre gostei de uma matéria, eu gostava muito na escola, era história e matemática eu gosto; aliás, matemática não, era história e geografia.

É, geografia. Matemática a gente entende, mas é pouco. Também porque é uma coisa meio difícil, não é, mas pro gasto, serve!! Então, a gente dá uma mão na escola quase todos os dias. Se eu estou aqui, vou lá dar uma mão para ajudar os professores na escola. Os professores muitas vezes têm dificuldade com uma palavra, tem um português meio prá lá e prá cá e, o que a gente sabe, a gente ajuda; é o que eu gosto: de ajudar. Porque, sabe como é que é, o que a gente sabe é bom repartir com quem praticamente não tem uma boa saída, não é?

Eu passei por três acampamentos. Lá naqueles acampamentos não tinha escola e eu não fazia parte da educação, do Setor de Educação. Então, eu quase não ajudava na educação porque não era do setor. Eu era de outro setor, saúde, uma coisa ou outra; educação me puseram aqui, nesse acampamento da Brasileira.

Quando começou a construir a Escola Itinerante aqui, eu sempre gostava de acompanhar os alunos; então, como a gente estava no setor de... como é que fala? De medicina, de saúde; então, viram que a gente estava mais ou menos mais aparelhado para a educação; então, me tiraram da saúde e me puseram na educação.

No Setor de Educação, já vai praticamente para perto de um ano que eu entrei. Foi em janeiro; agora esse janeiro próximo vai dar um ano.

Essa escola que tem aqui, no começo não tinha nada praticamente. Quando chegou a escola, foram construindo devagar, não tinha aquela Escola Itinerante lá não. Mas daí, com o tempo, construíram as salas. Foi a dona Maria Luiza que deu a idéia de fazer a construção da escola, não é? Isso para ter praticamente o primeiro e o segundo ano aqui e o restante vai lá para

a Escola da Vista Alegre, que tem essa molecada de ginásio que vai para a Vista Alegre, e esses moleques do primeiro ano e segundo ficam estudando aqui.

Ah, o estudo aqui está bom, porque praticamente os professores ensinam bem. Mas, sabe como é, tem moleque que quase não aprende. O moleque tem uma coisa, também já fui um. O moleque, ele presta mais atenção no brinquedo do que na escola, do que na caneta e no lápis!

Mas, vai indo bem, e também a gente não sabe muito, mas o que a gente sabe, a gente dá uma mão também, ajuda. Antes, quando eu trabalhava em firma, sabe como é, aquilo é uma coisa que a gente trabalha e tem o serviço fixo da pessoa.

Então, como eu trabalhei desde pequeno, eu nunca pude estudar mais ou ajudar em educação dos outros. Queria estudar. Eu trabalhei trinta e dois anos em firma. Consegui alguma coisa porque vai daqui, vai dali...

Eu trabalhei em metalúrgica, conserva, química, estrada de ferro, rede ferroviária; também eu trabalhei um tempo e,



ajuntando tudo, deu trinta e dois anos e pouco de serviço; e daí a gente conseguiu um aboninho do Lula!!! Acho que não era ele aquele tempo. Eu me aposentei em 1999. Aquele tempo eu acho que era o Fernando Henrique, eu penso que fosse ele ainda.

Depois, aqui que me puseram na educação! Lá na Fazenda Império eu era da saúde, depois na Fazenda Três Marias também; depois aqui entrei na saúde e, em janeiro, colocaram na educação. Eu gosto, esse é um setor que sempre me agradou; eu não sou um professor, mas alguma coisa que a gente pode ajudar, a gente não pestaneja, né?

Ah!! Olha, eu fico aqui no acampamento porque gosto daqui, porque tem pessoas que ficam quinze dias fora trabalhando em uma coisa ou outra, e quinze dias aqui. Mas eu não tenho nada que fazer para fora!!

Muitas vezes, algum de cada cinco, seis meses, aperta um pouco as saudades dos parentes de São Paulo, daí a gente vai para lá. Mas também, eu pego autorização para quinze dias, como é o direito de todo mundo aqui. Aí eu vou; com uma semana, eu vou e volto... Eu não gosto de ficar muito para fora, na casa seja de parente, ou seja de conhecido, mas não vira muito ficar para fora.

Essa escola que está aí ajudou muito a vida da piaçada, viu? Mas, dos pais, sabe como é, tem pai que é daquele tipo. Tem pai que, se o moleque vai na escola ou a menina que seja, se vai, tudo bem, se não vai, não liga. Mas tem pai que é rígido; se a criança vai, tudo bem, se a criança não vai, dá um castiguinho. No tempo meu tinha castigo, tinha régua, tinha grão de milho para ajoelhar em cima e tinha muita coisa, mas aboliram tudo! Hoje não pode nem dar um puxãozinho de orelha numa criança. Aquele tempo não tinha perdão, não!

Eu vou é te mostrar uma coisa, espera aí.

Não serve para nada, mas pelo menos para dar uma clareada...

Esse é o papel dos meus estudos. Está meio amarelado. Hoje não existe mais esse estudo. Existe é a quarta série, não é?

Esse papel não vale nada, mas eu guardo de lembrança, dos meus estudos. Vale porque é a minha história.

Já está tudo roído, mas, assim, guardado, conserva um pouco.

Eu estudei até a quarta série. Referente à quarta série. Depois, eu não consegui estudar mais porque tinha que ajudar a velha minha mãe. Eu não consegui mais... eu tive que trabalhar para ajudar ela.

Eu não casei. Só ajudava a minha mãe. Ih!! Para a gente apareceu bastante casamento, mas não quer dizer que não deu certo, então a gente vai tocando desse jeito!! Vai tocando a vida...

Praticamente, o que eu tenho de falar e de dizer era isso mesmo.

A vida da gente é uma coisa que é demais. Alguma coisa que a gente fez a gente contou, não é?

2.6 OZELI

Ozeli conta sua história com muita calma, pausas, muito à vontade, pois, como ela mesmo disse: “na escola do MST somos acostumados a fazer dinâmicas de história de vida...”. A sua fala marca a história da busca cotidiana pelo estudo, da realização no trabalho através da sua vontade de ser educadora, combinada com as dificuldades enfrentadas na vivência de ser mãe e esposa.

Na sua narrativa, demonstra as escolhas feitas que, muitas vezes, são dolorosas e trazem consigo indecisões, remorsos e culpas. Ela escolheu estudar e ser educadora, e não conseguiu manter a relação com o marido por essas escolhas. A história da Ozeli é a história de muitas mulheres que se tornam militantes e educadoras dentro do movimento social, e que entram em conflito com seu papel social estabelecido – o de mãe e esposa, principalmente.

Ozeli tem um papel importante na implantação da política pública, pois ela ajuda a se construir, se transformar em educadora do MST, estudando na Escola de Formação para os educadores. Exerce, portanto, influência pedagógica na condução da Escola Itinerante. Marca essa influência na sua fala, nos desafios apresentados por ela para a educação que se constrói, todos os dias, naquele acampamento.

HISTÓRIA DE VIDA – OZELI

Entrevista realizada em 05 de novembro de 2007



Eu acho que importante a Escola Itinerante funcionar aqui no acampamento e as crianças e os jovens estudarem nela para recuperar a identidade do MST. Eu estou aqui, estudando e trabalhando por isso. A gente quer que as crianças todas cresçam com esse espírito revolucionário (...).

Eu nasci em Cândido de Abreu aqui no Paraná, tenho 24 anos agora, nasci dia 4 de maio de 1983. Eu me criei junto com a minha família lá; a minha mãe tinha família grande e minha avó morava junto com os filhos; então, os filhos se criaram entre família. Eu estudei em Cândido de Abreu, fiz até oitava série. Parei de estudar e fui para Curitiba. Morei quatro anos lá. Foi com quinze anos, sofri bastante, aquela luta de morar fora, longe dos pais.

Lá em Curitiba, eu trabalhava de doméstica, de babá, o que tinha eu trabalhava para ganhar. Trabalhei até de balconista, imagina!! Trabalhei de vendedora, de tudo um pouco. Aí eu vim embora. Falei: “vou terminar meus estudos!!”. Voltei para a casa da mãe. Eu estava estudando de novo, voltei para o primeiro ano; e foi assim que eu conheci meu marido, no final do ano em 2001. Nós namoramos e eu fiquei grávida dele. Fui embora para Curitiba de novo, em janeiro de 2002.

Eu fui embora sozinha, ele ficou. Ele era acampado já, ali na Fazenda Império, em Cândido de Abreu mesmo. Quando eu fui embora para lá, não consegui contato com ele. Quando eu estava de sete meses de gravidez - eu trabalhava de doméstica de novo, consegui serviço em

Curitiba - eu consegui contato. Liguei para Cândido de Abreu e ele atendeu. Eu liguei na rádio e consegui. Ele foi me ver com sete meses de gravidez.

Eu continuei trabalhando até o último dia. A minha patroa era muito boa para mim, me ajudava muito e eu fiquei com dó de sair da casa dela. Apesar de ganhar uma mixaria, só cem reais por mês, ela me ajudou muito, me deixou fazer curso de crochê, fez um monte de roupinha para eu ter o neném. Eu estava bem animada, por isso que preferi fazer o curso e trabalhar na casa dela. Era só mulher que ficava dentro de casa, não tinha homem nenhum. Era ela e as filhas dela, ela era viúva. Bem, quase no final, passando para os nove meses, a minha patroa fez o chá de bebê. Ganhei um monte de presentes, trabalhei igual uma condenada!!!

Ganhei nenê no dia 25 de agosto de 2002, daí ela me levou no hospital, era um final de semana ainda. Ela me levou, me internou e o meu marido foi me buscar quando eu tive o nenê. Ele estava lá em Curitiba quando eu ganhei, mas ele quase foi expulso do acampamento por causa disso!! Ele estava lá em Curitiba, mas estava acampado e, você sabe, a turma do Movimento ficava cobrando que ele não estava ali, que não sei o que... E ele não queria contar que eu estava no hospital, essas coisas.

Depois disso, eu fiquei três meses na casa da minha sogra lá em Curitiba. Ela me cuidou muito bem graças a Deus, de até barda demais!! Eu vim embora quando a nenê tinha três meses, fui direto para o acampamento, na Fazenda Império. Lá nós moramos oito meses, eu, ele e o meu sogro, que mora aqui agora. De lá nós fomos despejados; daí nós fomos para a Fazenda Três Marias. Lá, a dona Maria Luiza também estava. Nós ficamos acampados nesse acampamento quase um ano; faltou um pouco para um ano e fomos despejados de novo. Desse despejo, eu fui embora para minha tia porque eu sabia que ia despejar, acontecer o despejo. Começamos a brigar com meu marido, daí nós nos separamos por dois meses...

A nenê estava com quase um ano de idade. Eu fui para a casa da minha tia, fiquei lá e, quando ele foi despejado, foi para a BR, eu não fui. Ele levou toda a mudança lá na casa da minha tia, lá na Serra Paulista, em Cândido de Abreu também. Quando ele veio pra cá, na Fazenda Brasileira que já era conhecido, ele é daqui de Faxinal, ele trouxe o pessoal de lá de Cândido de Abreu também para cá, para conhecer aqui. Vieram acampar e assim foram me buscar, buscaram a mudança. Cheguei aqui era 2003 parece... era lá na Brasileirinha.

Nós ficamos um tempo lá, e de lá apeamos para cá. Ele fez frente – que ele era da disciplina, e o sonho nosso era ocupar aqui – para vir para cá. Como todo mundo queria ocupar aqui, nós viemos pra cá. Bom, nós ficamos aqui, daí eu trabalhava na igreja, eu era catequista.

Fui catequista três anos. Aqui foi um ano, e lá em Cândido de Abreu foram dois anos. Lá na Império dava catequese também.

Eu trabalhava na igreja e, no final do ano de 2005 – em outubro parece, eu não me lembro bem direito – a dona Maria Luiza e o Edilvane vieram montar a escola. Eu não sabia, não entendia nada de escola, como é que é; a gente não tinha nem criança indo na escola, agora que a minha menina está indo na escola.

Nesse tempo, eles me convidaram para ajudar. Eu fui no Setor de Educação, nós começamos a fazer reunião e foi o que chegou nas pessoas... Foi uma grande coisa!! Porque daí a minha menina mesmo chegou a hora de ir para a escola, estudar e foi junto com todos, foi entrar na escola no começo do ano de 2006.

Nesse mesmo tempo, já me escolheram também para ir para o Magistério lá no ITERRA em Veranópolis, RS. Para mim, foi um choque grande: entrar na escola e ir para o curso, meu Deus, eu tinha que estudar!! Eu já tinha o primeiro ano, faltava o segundo e o terceiro, então, dava para ir.

Então, eu fui para lá, quer dizer, deu uma briga com o meu marido!! Deixei ele aqui sozinho, levei a nenê, cheguei lá, e disseram que a menina não podia ir com mais de quatro anos, que no final do ano eu não podia levar mais ela, porque ela ia fazer quatro anos. Cheguei aqui, deu a maior briga com o meu marido porque ele não queria que eu voltasse para o curso; e então nós nos separamos de novo por causa do curso de Magistério, que eu queria fazer. E também por causa das dívidas. Nós estávamos muito parados e, quando viemos para o acampamento, paramos de trabalhar e nossas coisas viraram em dívida. Ele teve que ir embora trabalhar e foi para Curitiba; e, num prazo de quinze dias, ele voltou outra vez!

Mas, agora ele não está aqui. Eu estou sozinha, só com a minha mãe. Minha vida é assim!! Agora eu entrei na escola e ainda estou estudando, não terminei o curso lá em Veranópolis. Quando eu vou para lá, nas etapas, eu deixo minha menina com o pai ou com minha mãe. Ou com a minha sogra, ela cuida um pouco. Também tem minha comadre, tem minha cunhada, tem um monte de gente que cuida dela!! Cada um cuida um pouco!! E a cada três meses eu tenho que ficar dois meses lá, eu fico dois meses lá e três aqui.

Agora que eu estou em Tempo Comunidade, eu fico aqui, dou aula, faço trabalho e vou pra curso e levo ela junto... Ela entrou na escola com três anos no pré e agora ela está com cinco e está no pré de novo!! Porque ela não tem idade para entrar na primeira série. Ela vai fazer três anos de pré. Eu fiz dois, ela vai fazer três! Quando eu entrei na primeira escola eu tinha quatro anos. Fiz dois anos de pré e entrei com seis anos e meio na primeira série.

Agora assim, nós estamos lutando lá com a escola; eu dou aula e faço magistério. Estou animada que termine. Também tenho que fazer uma pesquisa agora que é para fazer o TCC, sobre escola e comunidade. Eu vou pesquisar agora a relação da comunidade e da escola, que é bem difícil aqui no nosso



acampamento, e em todos os acampamentos é difícil mesmo. Até a comunidade entender qual o papel dela, quais as dificuldades... Tem dificuldade aqui com merenda escolar que não vem, material que não temos, e a comunidade está muito assim acomodada; não vai, não participa, deixa só para o professor tocar a escola. São os educadores que têm que correr atrás e, quando falta um material, as crianças vêm cobrar da gente! E a gente fala “vai fazer o quê?”. A gente diz para eles: “olha, tem que falar para os pais ajudar a comprar o material! Tem bolsa escola, vai, corre atrás...”.

Nós temos holerite, mas é pouquinho. Para comprar material para todas as crianças é bastante.

Então, a nossa dificuldade maior é a relação com a comunidade; é a maior luta de todo dia!

Bom, então é para fazer o projeto de pesquisa. Como nossa escola é nova, eu sou a primeira a fazer a pesquisa aqui, e também, como sou educadora e estou estudando, decidi pesquisar a relação comunidade-escola, que é o que mais é importante para nós neste momento. A nossa escola, por ser Itinerante e não ter crédito das prefeituras, ela é estadual; e daí o Estado muitas vezes esquece-se de nós; então, a gente tem que fortalecer a relação entre a comunidade e a escola.

Nós estamos começando agora, e eu comecei dando aula. Eu nunca tinha dado aula na sala de aula. Comecei o ano passado, mas, com a ajuda do curso de magistério do MST, eu tive muitas aprendizagens no curso; eu consegui, estou conseguindo dar aulas para as crianças. Eu

gosto muito de ensinar as crianças a ler, a escrever, tudo que eu posso ensinar. Eu estou lutando e a maior dificuldade lá da minha sala – ainda nos meus estágios já foi contado isso – é que eu não tenho o jeito de como disciplinar as crianças. Essa é a dificuldade! Isso também envolve a comunidade, os pais; preciso deles para a disciplina das crianças! Eles são muitos e precisam ter educação. A gente não tem como puxar a orelha de criança, não podemos! E os pais não vêm e nem vêem os filhos. Só quando a gente suspende uma criança. Daí eles vêm. Mas é essa a dificuldade, e eu faço o que eu posso! Ensino eles a ler e a escrever; mesmo aqueles que têm dificuldade de aprendizagem, nós incluímos mesmo assim, para eles se esforçarem e ver se eles aprendem; e aqueles que são apaeanos, nós mantemos na sala de aula, porque a gente não tem transporte para a APAE aqui.

Estamos fazendo a inclusão deles também! Eu tenho uma aluna assim. Nós incluímos eles na sala de aula. A gente faz mesmo porque é normal, para nós não tem diferença! Ah, tem uma coisa ou outra que tem que tolerar! Mas a gente não fala nem para ele, que ele é apaeano. Ele vai se esforçar! Se ele fez errado, a gente fala para ele corrigir; se entende ou não, ele fala que está bem; então, dá mais força para ele aprender cada vez mais.

O que nós tivemos maior dificuldade mesmo é a relação comunidade-escola, e pouco educador também; precisava de dois por sala, e estamos com um só, com um em cada sala, acho que duas ou três salas só, que tem dois educadores. Agora também um educador saiu por drogas, se envolveu em drogas, e dificultou mais o nosso trabalho ainda. Então, e tudo o que acontece na comunidade reflete na escola. As crianças ficam revoltadas porque perderam o tal educador; eles começam a ficar desanimados e perdem assim o conteúdo e a vontade de aprender! É uma luta para nós estar ensinando e incentivando eles a continuar indo na escola.

Mas estamos vendo se mais um ano, segundo ano de escola, vamos ver se eles vão para o terceiro, quarto anos. Se der, vamos trazer a quinta a oitava séries da Vista Alegre para cá também. Porque lá está envolvendo muitas drogas com os jovens. E sabe, sair do Movimento, sair fora do Movimento para estudar ou qualquer outra coisa, nós nos preocupamos muito!! Mas é assim - apesar de nós não termos estudo suficiente para dar aulas de quinta a oitava séries, e vai ter que trazer os professores de fora para dar aula - os jovens estarem aqui dentro, isso é o que importa para nós.

Nós ainda estamos se formando professores agora. Nós entramos em cinco para estudar o magistério, mas fiquei só eu. Dois foram embora daqui, o outro casou e a outra foi tirada por desvio, vício ideológico e de comportamento que envolvia a escola. Daí foi tirada.

Fiquei só eu, mas agora entrou mais três junto comigo; na metade do curso, eles foram incluídos, vão entrar na etapa quatro do curso comigo. Vamos ver se conseguem acompanhar a turma. Daí, eles se formam também. Eles são educadores aqui da Itinerante.

Eu acho importante a Escola Itinerante funcionar aqui no acampamento e as crianças e os jovens estudarem nela para recuperar a identidade do MST. Eu estou aqui, estudando e trabalhando por isso. A gente quer que as crianças todas cresçam com esse espírito revolucionário e, se eles ficarem estudando fora, fazendo outras coisas, aprendem o mundo lá fora, pensam que é melhor e vão para lá. Porque têm muitos jovens nossos que estão se perdendo, estão entrando no vício das drogas e desvios, e se desinteressando do Movimento. Pior é para o mundo das drogas. Mesmo que lá na Escola da Vista Alegre o diretor nos ajuda, está presente toda noite com os jovens, mas são os amigos, os que se dizem amigos, que põe no mau caminho, não adianta.

A gente, estando com as crianças aqui dentro, tem mais controle. Estamos vendo o que estão fazendo e vamos estudando com eles; não deixa rolar esse tipo de coisa aqui dentro do acampamento e disciplina eles. Assim, volta a ter pertença ao MST. Estudar sobre o Movimento, sobre a nossa luta e fazer eles aprender a lutar também, junto com a gente. Porque, se nós não ensinar os jovens a lutar, o que será do nosso MST no futuro??

Eu pretendo que as crianças que estudam aqui, que se formem em alguma coisa porque aqui; nesse nosso movimento, precisamos de recurso e as crianças precisam estudar para nos ajudar na luta. E precisa mais recurso para a nossa comunidade. Nós temos que acreditar nos jovens, não é?

Acho que é isso; na verdade, eu pretendo terminar o magistério e o ano que vem quero trazer meu marido de volta!! É uma luta para trazer ele de volta. Eu devo essa história, essa luta por ele. Ele foi quem me trouxe para o movimento. É ele o culpado!! Ele acampou, ficou acampado oito para nove anos, e eu faz só cinco anos que estou acampada. A terra é para ser dele, não é minha ainda, quer dizer, é nossa, mas ele lutou muito mais que eu! Então, eu pretendo trazer ele de volta porque ele contribuiu muito aqui e também terminar o magistério; e, se Deus quiser, fazer uma Pedagogia ou uma licenciatura; vamos ver se eu consigo.

2.7 ELIS

A entrevista da Elis foi realizada no barraco das outras duas irmãs educadoras: Érica e Jose. Cheguei por lá perguntando por elas... As duas irmãs estavam lá, arrumando as coisas do barraco, embalando o bebê na rede, amamentando, falando com as outras crianças. Pediram que eu entrasse. Estava lá também a Elis.

Sentei no chão, junto com as três meninas, as crianças em volta muito curiosas. Conversamos várias coisas, elas estavam muito animadas. Nessas conversas, elas perguntam muito de mim. Conteí várias coisas como, por exemplo, de onde vim; por onde passei como militante do MST; como eram as escolas que eu coordenava, em Cantagalo e em São Miguel do Iguaçu; como eram as Escolas Itinerantes, que eu já tinha tido a oportunidade de conhecer. Nessa conversa, mesmo sem eu começar a falar, perguntam-me sobre o trabalho e, ansiosas, me falaram da entrevista, mostrando um ar de preocupação com a fala que iria ser gravada.

Nesse contexto, e com um tom otimista, Elis relata parte de sua trajetória marcada pela saída do campo, onde morava com sua mãe num sítio de agricultura familiar, para a vida de trabalhadora na cidade grande; e o seu retorno ao campo, no acampamento do MST, acompanhado do sonho de ser professora, de estudar – o que não conseguiu fazer trabalhando nos grandes centros urbanos. Falou também da vontade de lutar por um pedaço de chão, para plantar e sobreviver. O acampamento e a Escola Itinerante, para ela, resgatam os valores da solidariedade, da valorização da vida e dos sonhos de dignidade, tanto dela quanto das outras pessoas que estão acampadas, das crianças. Esperançosa, espera fazer da Escola e do Acampamento, um lugar de vida, de amizade, de valorização do humano, interpretando-o assim.

HISTÓRIA DE VIDA – ELIS

Entrevista realizada em 05 de novembro de 2007



Aqui tem troca de ser humano, não é a mesma que eu vivi em outros lugares. As pessoas parecem que não são feitas de carne e osso, e aqui no acampamento e na Escola Itinerante tem diferença, têm seres humanos!

Bom, eu, desde que me lembro, sempre morei com a minha mãe e mais dois irmãos mais velhos. Um deles trabalha aqui, o Gilberto, e o outro mora em casa com a minha mãe. A gente morava no interior; sempre moramos no interior, numa cidadezinha pequena. O meu pai morreu ainda quando eu era criança, eu tinha cinco meses. Eu não me lembro de nada dele, sempre quis ter pai, mas não lembro de nada. O único que eu lembro é o meu irmão mais velho. Eu vivi sempre lá nesse lugar; a gente trabalhava na roça, no sítio, aquela cultura de vida, vivendo do milho, do trigo, do feijão, essa coisara assim! Eu comecei a fazer o primário; depois de quinta a oitava eu troquei de escola, fui para a escola da cidade. A escola do primário era no interior, em Linha Santa Catarina, no interior do Paraná mesmo, município de Santa Lúcia.

Então, para continuar estudando, a gente foi para a cidade de Santa Lúcia. Uma mini cidade, pequenininha; a gente ia de ônibus. No interior, eu estudei até a oitava série. Saía de lá de ônibus para estudar na cidade. Quando eu estava na metade do primeiro ano, isso com dezesseis anos, eu acho, surgiu o magistério particular à distância. Eu quis muito fazer. O meu sonho desde

criança sempre foi ser professora. Mas, quando eu comecei a fazer o magistério, eu desisti, meu Deus, era difícil demais!!

Mas, depois, mesmo assim eu continuei. Esse meu irmão que agora é coordenador aqui na Escola Itinerante sempre foi contra o meu magistério, falava que eu não levava jeito. Mesmo assim eu fiz. Era à distância, foram dois anos e meio. Eu me formei e comecei a trabalhar na escola do interior, onde eu fiz o primário!! Depois voltei lá, trabalhava com uma terceira série. Trabalhei lá os últimos quatro meses, no lugar da professora Edna, que saiu de licença, e eu fiquei no lugar dela. Mas, assim, eu fiquei no lugar dela quase que com tudo pronto; ela deixou o planejamento para mim, o livro, todas essas coisas...

Então, eu me formei no magistério e, logo em seguida, me formei no segundo grau. Quando eu me formei no segundo grau, fui embora para São Paulo. Parei, terminei o magistério, parei de dar aula, e fui embora para São Paulo. Eu trabalhei numa churrascaria lá no interior de São Paulo. Trabalhei um ano e meio. Depois eu voltei lá na minha mãe de novo e fiquei mais três meses lá, pois eu estava pegando seguro-desemprego, essas coisas todas. Voltei para Brasília trabalhar, e lá eu trabalhei mais um tempo, quase dois anos. Aí eu fui passear na minha mãe; fiquei dois meses com ela e voltei numa churrascaria da mesma rede que estava inaugurando. Eu trabalhava de atendente, cuidava do salão.

Bom, acho que como a gente nasceu no sítio, se criou no sítio, eu não levo muito jeito para coisa fora; então, eu comecei a me queixar de dificuldade de ficar lá. Não sei se era porque eu estava sozinha, não tinha a família por perto; então, eu comecei a achar dificuldade. Acho que demorou muito até. Agora já estaria fazendo quatro anos.

Eu vim para cá no comecinho do mês passado. Era para estar fazendo quatro anos que eu estava para lá. Então, eu acho que eu comecei a achar dificuldade já meio tarde; teria acontecido mais cedo, mas eu pensava: “Ah não, vou ficar aqui e ver se eu consigo estudar!”. Mas lá leva uma vida difícil; churrascaria não tem condições de estudar.

Nisso, um dia, por acaso, o Beto, esse meu irmão, ligou lá para mim dizendo que estavam precisando de educadores aqui que tinham magistério, que estava em falta, que era para eu vir. Mas, eu tinha medo de vir, achar estranho e ele me corrigir, discutir comigo, não querer que eu começasse as coisas, terminar e ter que ir embora.

Nesse período, começou a dar uns problemas lá comigo, e eles ligando e conversando para eu vir; até que eu resolvi e vim. Eu falei assim: “Não, eu vou porque eu sempre quis estudar!”. Então, pelo meu pai ter morrido quando eu era criança, as dificuldades com a minha mãe (está certo que ela logo pegou pensão), mas a gente vivia aquela vidinha assim, sempre

controlada; nada mais além do que aquela vidinha controlada. O meu irmão logo foi para o quartel, ficou independente; morava com a gente no sítio, mas vivia do dinheirinho dele. A gente continuou naquela história.

Então, quando foi para eu vir, repondo tudo, pensei que para voltar, eu voltaria um pouco mais perto do meu irmão, mais perto da minha mãe, que é só ela agora; e mãe é uma só. E, naquela distância, se acontecesse alguma coisa, eu jamais poderia ver ela. Eu tinha uma colega lá, melhor amiga, que se matou. Eu não tive nem condição de ver ela, porque imagina, eu sair de lá de avião, pegar em aeroporto, não dava tempo de chegar. Então, foi o que eu pensei: nossa, se a minha mãe teve aquela dificuldade para criar a gente; e também, sempre precisou de professor na escola onde a gente estudava e, às vezes, a gente trabalhava voluntária, às vezes trabalhava com carteira assinada; e então o pessoal da escola é que me ajudou! Eu juntei uma coisa na outra e falei: se eles estão precisando lá, eu vou!

Eu vim para o acampamento com um objetivo, com o objetivo do lote, de ter um pedaço de terra, de ter como sobreviver... Se um dia eu ficar sozinha, quero ter, pelo menos, um terreno para ficar, não ficar pro mundo sem ter um lugar! Isso foi o que aconteceu com a minha mãe; se ela não tivesse aquela terra, a



gente não teria onde ficar, quando meu pai faleceu. Então, pelo objetivo de ter um lugar, de poder trabalhar com criança, que eu gostava muito; pelo fato de eu ter achado dificuldade e desistido na primeira vez como professora; pelo fato de saber que eu não tinha como conseguir enfrentar uma faculdade, por ter me arrependido de ter desistido a primeira vez, decidi: agora eu vou!!

Aqui é muito legal! Pelo pouco tempo que eu estou aqui, a amizade, a unidade que eles têm com a gente é bem diferente do que eu vi lá fora, totalmente outra. Aqui tem troca de ser

humano, não é a mesma que eu vivi em outros lugares. As pessoas parecem que não são feitas de carne e osso, e aqui no acampamento e na Escola Itinerante tem diferença, têm seres humanos!

Por enquanto, eu estou gostando de estar aqui, de trabalhar na Escola Itinerante. Faz pouco tempo, mas já gosto daqui. Eu trabalho com a Érica, junto na mesma sala; não sei se ajudo ou atrapalho... Fiquei muito tempo fora e, por isso, a maioria das coisas, eu tenho que pedir para ela. Mas, assim vou aprendendo. Eu estou achando uma experiência boa, estou gostando; dentro da sala de aula é muito bom; a forma que as crianças tratam a gente, a forma que os educadores agradecem e nos consideram como importantes no processo, além de ter ajuda entre os educadores, como um coletivo mesmo. Tem solidariedade.

Esse é um lugar que existe uma forma de crescer. Se cada um tem seu lote e tem uma escola, com certeza vai para frente, a Escola garante a comunidade. Aqui tem bastante criança, o pessoal, todos agricultores, todos no mesmo ritmo, se conseguir que todas as crianças estejam na escola – como diz, lugar de criança é na escola – o lugar cresce. Está certo que existem muitas dificuldades, as famílias vêm de um lugar para o outro, como também tem o pessoal da APAE, que fica difícil, eles precisam ir para Faxinal e, às vezes, não vão, não podem, têm que ficar na Escola Itinerante aqui. Nesse caso, teria que ter profissional especializado para eles. A gente vai levando do jeito que dá, e vai tentando colocar uma coisa com a outra.

Estou gostando muito daqui, estou conseguindo, acho que por enquanto, me sair bem em sala de aula; é uma coisa que eu sempre quis e que eu sempre gostei. Se eu conseguir estudar, mais para frente, e ter meu sonho realizado, que é o de fazer faculdade, se eu conseguir um dia fazer, estudar para ser professora de educação física, ah, é meu sonho que eu tanto quero! Se eu conseguir, eu continuo sendo educadora. E, a partir do momento que eu continuar trabalhando com crianças, eu também, na minha primeira visão, eu quero lutar e ter a terra para plantar, para viver, e continuar trabalhando com crianças numa escola. Eu acho que esse era meu sonho desde criança, mas era um sonho meio infantil. A primeira vez que eu vi aquela dificuldade, eu desisti, falei: “Não, vou parar e eu vou embora!” Formei no magistério e fui embora; parei, me arrependi quando embarquei no ônibus, eu me arrependi... Mas também não quis dar o braço a torcer, fiquei constrangida, e então não quis voltar. Mas agora, como eles ligaram e insistiram, eu cheguei aqui e achava tudo difícil; vim de um lado para outro, tudo muito complicado; mas, mesmo assim, eu acho que vou para frente. Dessa vez, não vou desistir.

Eu quero continuar trabalhando com crianças. Se um dia eu conseguir fazer a tal da educação física, que eu tanto quero, pode ser que mude, que eu trabalhe com adultos também, com 5ª a 8ª séries, uma ou outra coisa. Mas, meu ponto de vista sobre esse lugar, o

acampamento, a Escola Itinerante, é esse aqui: é muito bom por causa do ritmo do pessoal; eles se tratam muito bem, o pessoal é muito hospitaleiro com quem chega de fora, pelo que eu vi. Sempre me trataram assim: “Seja bem-vinda!!” Conversam comigo, me ajudam. Eu acho que vai dar tudo certo; a escola é muito boa, tem tudo para ir para frente; pode ser que vai devagar, mas chega lá.

Tudo começa devagar, com muitas dificuldades; nada é cem por cento no começo, mas eu acho que a gente chega lá. Vamos, eu e minha amiga aqui, ser uma dupla de professoras muito boas, vai dar tudo certo, tudo!!



2.8 ÉRICA

Ainda sentada lá, com as três educadoras, registrei a história de vida de Érica. O texto que se apresenta a seguir é fruto dessa entrevista, realizada dentro do seu barraco, com muitas paradas, emoções fortes. Ao narrar, Érica não conseguia continuar. Em alguns momentos, pensei que não seria possível dar continuidade à entrevista. Mas, estabelecido um pacto de confiança e diálogo entre nós, foi possível, em um bom espaço de tempo – cerca de duas horas – gravar esses minutos de entrevista.

Érica conta passagens marcantes de sua vida, as quais são pontuadas pelas dificuldades da pobreza, da condição da mulher, mãe adolescente, e o sofrimento pela perda do pai. Fala da importância de se tornar educadora, do sonho, mas das dificuldades de estudar. Érica chora a vida, nas lágrimas que caem durante a entrevista. Demonstra o sentimento das dificuldades vividas que marcam sua história, principalmente as que dizem respeito à sua condição de mulher.

Mas, ainda ao narrar, demonstra os sonhos e as esperanças de uma vida melhor. Fala da força que acha no coletivo dos educadores da Escola Itinerante para enfrentar seus problemas e da busca pela terra, da qual não pretende se desviar.

HISTÓRIA DE VIDA – ÉRICA

Entrevista realizada em 05 de novembro de 2007



(...) o que é bom aqui é que o nosso coletivo ajuda a gente a caminhar! Se a gente está precisando de alguma coisa, eles ajudam. O coletivo da nossa escola, que é o nosso coletivo, ele é uma família para nós. Por isso, andamos junto com a escola.

Então eu, começo desde o começo? Nós morávamos em Londrina. Mas, devido às próprias dificuldades que a gente tinha em casa, meu pai já estava no acampamento lutando por um pedaço de terra. Ele tinha medo de levar a nossa família. Medo da gente sofrer, se a gente viesse a interagir no acampamento; mas, minha mãe, conversando com meu tio, resolveu mudar para cá. Então, viemos.

Com o passar do tempo, eu casei. Meu marido, quer dizer, meu ex-marido, por eu estar aqui, resolveu ir embora para a cidade. Eu não quis acompanhar, eu quis ficar no acampamento; eu continuei aqui no movimento, continuei estudando.

Passaram-se alguns meses, eu comecei a fazer parte do nosso coletivo. Eu fui chamada pelo pessoal da direção da educação para fazer parte do coletivo de educação aqui do acampamento. Assim comecei atuar como educadora no primeiro ano do primeiro ciclo na Escola itinerante. E fui atuando.

Nesse ano de 2007 agora, em janeiro, perdi meu pai! Ele faleceu, teve um enfarto e esse é um fato que marcou muito a gente porque, se estamos aqui, não é só pelo a conquista da terra – lógico que é também – mas porque ele queria a terra, era um sonho dele, né? Então, tentava buscar essa terra para história do meu pai não ficar assim, esquecida. Buscar a terra por ele! O meu pai foi, lutou, mas ele não conseguiu... Então, nós queremos tentar lutar para que essa terra saia, e que a gente possa ter um pedaço, por ele...

Na escola, agora, foi um sonho meu que se realizou também, que é estar fazendo parte do magistério, estudando para ser professora, lá na Escola do MST, no ITERRA, no Rio Grande do Sul. Nós entramos numa etapa complementar, que era da outra turma que já tinha começado. Eles já tinham feito três etapas, mas só que tinha pouca gente. Essa turma ia fechar; daí abriu vagas para nós podermos estar entrando junto, e para essa turma não fechar. Então, no final de 2009, essa turma vai se formar.

Então, isso também foi uma conquista que eu tive! Mas, só uma pena porque, na hora de comemorar, eu não vou ter o meu pai; não vou poder olhar e falar: “Nossa, pai, eu consegui, eu consegui o que eu queria!” Isso para mim é o que mais dói em mim, porque ele fazia parte da minha vida, ele era tudo que a gente tinha...

Começar sem ele é difícil, mas o que é bom aqui é que o nosso coletivo ajuda a gente a caminhar! Se a gente está precisando de alguma coisa, eles ajudam. O coletivo da nossa escola, que é o nosso coletivo, ele é uma família para nós. Às vezes, a gente tem mais consideração pelas pessoas que estão no nosso coletivo do que a nossa própria família, porque daí eles ajudam

nessa caminhada. E os nossos parentes já excluem praticamente nós da família por ser Sem Terra!

Por isso que andamos junto com a escola! E no caso o que é principalmente importante são os nossos educandos. Porque olha, se você levanta cedo, a primeira coisa que você faz é escola. Dia de sábado e domingo, dia de feriado, a gente sente falta deles porque eles já fazem parte da nossa vida, não é? São os nossos educandos!! Então é isso!

Eu entrei na escola em julho do ano passado, 2006 e, no acampamento, foi em junho de 2005. Dia 16 de junho. Eu moro aqui no acampamento com a minha mãe, a minha irmã e o meu irmão... A minha irmã faz parte do nosso coletivo de educadores também.

Eu nasci em Londrina, na fazenda Taquara, perto da região de Londrina, e me criei sempre no o sítio também; e eu morava com meu pai, minha mãe e meus dois irmãos. É, essa irmã que está aqui e mais um irmão.

Eu morei nesse lugar, acho que até os quatro anos. O sítio não era do meu pai. A gente sempre morou em sítio, mas sempre no sítio dos outros. Quando chegava uma certa idade, eu ia embora; a gente precisava ir embora. Meu pai trabalhava nesses sítios, cuidava para o dono.

Quando eu comecei a ir para a escola, eu morava uns três quilômetros longe da escola. Eu ia a pé, eu e mais umas crianças a pé também! Quando chovia, a gente tinha que ir pela BR, sabe, essas rodovias, essas BRs, bem perigosas; e, quando não chovia, a gente ia pelo meio do mato, no meio do milharal para a escola, sozinhos. Às vezes pulava, tinha cobra!!

Eu estudei assim até a quarta série. E, quando eu terminei a quarta série, a gente foi embora pra cidade. Para a cidade de Londrina. Nós fomos embora porque a minha mãe engravidou do meu irmão e estava com problemas de saúde e precisamos ir embora.

Chegando na cidade, meu pai não deixou eu estudar. Então, parei na quarta série, eu tinha dez anos. Quando fiz quinze anos, eu me casei!! Quando completei dezesseis anos, eu tive o meu primeiro filho... olha, quando me lembro, eu começo a chorar... com dezoito o segundo, com vinte o terceiro.

Com tudo isso, eu não consegui estudar, ficava só cuidando dos filhos. E uma outra coisa também, era que o meu marido era meio ciumento, daí ele não deixava eu estudar. Com um certo tempo, depois que a gente veio para cá, resolveu mudar para cá, aí eu resolvi estudar, sempre sonhei em ser professora.

Nós viemos a primeira vez no MST, aqui na Fazenda Brasileira. Foi por causa dos meus parentes que já eram acampados quase há um ano. Eles sempre chamavam a gente, então meu pai e nós resolvemos vir para acampar. Eu vim com o meu marido e com os meus filhos.

Eu resolvi entrar na escola porque sempre eu tive sonho de ser professora também, de dar aula. Eu sempre gostei de estudar, de escrever, de mexer com essas coisas. Então eu pensei em entrar no coletivo. Fui em algumas reuniões do coletivo de educadores. Nessas reuniões que eu participei, comentei que queria ser educadora da escola. Os coordenadores da Escola



Itinerante fizeram a proposta para mim, que eu podia entrar para ser educadora, mas para poder entrar, eu tinha que estudar. Foi assim que eu voltei para a escola. Eu fiz o provão do supletivo de quinta, sexta e sétima séries. E, o ano passado, eu fiz a oitava na escola. Este ano, eu estava no primeiro ano do ensino médio.

Mas, chegando esse ano, eu tive muita dificuldade para conseguir ir para a escola. Porque, primeiro, meu pai faleceu. Aí a responsabilidade, que era do meu pai, ficou mais para mim, como irmã mais velha...

Meu pai morava aqui no acampamento com a gente. Deu um enfarto nele, no meio do pasto. Ele estava matando um boi. Então, depois que ele morreu, ficou tudo para mim. Outra coisa que aconteceu é que o meu filho fez uma cirurgia, porque ele passou da hora de nascer. Com isso, eu também faltei muito na escola. Depois do nascimento desse meu filho, eu não conseguia entender nada, porque eu ia para a escola, mas eu ficava preocupada com o filho, com as coisas que tinha que fazer, com os problemas pessoais que tinha, e não consegui. Eu repeti, reprovei de ano. Sabe, estou na escola, mas com a cabeça nos problemas.

Eu estudava, na Escola da Vista Alegre. E, nesse tempo, eu já era educadora da Escola Itinerante, pois estava estudando, como tinham me pedido. Mas, quem reprova de ano, pelo coletivo, nos combinados que a gente faz, é afastado da escola. Como esse era o meu caso, eu passei por uma avaliação. Era uma reunião onde eu coloquei os problemas que tive, e todos os

educadores e coordenadores que fazem parte desse coletivo, avaliaram minha situação, se eu continuava na escola como educadora, ou não.

O coletivo então resolveu me dar uma chance, graças a Deus!! Eu amo a escola, amo estudar, amo dar aula, também gosto muito dos meus alunos, pretendo continuar estudando; enfim, este ano eu tive muitas perdas. Perdi meu pai e tive um problema familiar também que me marcou muito; mas o que teve de bom foi eu estar atuando na escola; o coletivo sempre está me ajudando como se fosse a minha família, sempre me dando apoio, e o nascimento do meu filho, esse pequenininho aqui.

Eu tive que sair do magistério lá no ITERRA, por causa de todos esses problemas, não consegui terminar.

Para continuar estudando eu vou fazer supletivo. Depois, eu vou entrar para uma faculdade, quer dizer, mais para frente.

Na Escola Itinerante, eu não participei bem desde o começo. Quando eu entrei, já era no meio do ano; então, assim eu participei mais das normas, das regras. Mas, quando começou mesmo a organização da escola, a gente já quase não participou das discussões. Já estava tudo mais organizado. Eu entrei depois.

Não quero contar mais nada.

2.9 FÁBIO

Fábio narra sua história com um tom de desafio diante da vida. Conta, com sentimento expresso na fala, as dificuldades da infância, o abandono; assim como conta com ironia o que mais marcou a sua vida e transformou-a no que é hoje: ter conhecido o MST.

Traz, na sua fala, as experiências importantes que viveu dentro dos acampamentos dos quais fez e faz parte, e de como acabou se tornando um educador da Escola Itinerante. Tem entendimento do seu papel de militante social, quando destaca sua indicação para estudar numa escola do MST. Relata essas questões com muito entusiasmo.

Fábio, membro do Setor de Educação Estadual do MST, fala comigo como para alguém que já passou por esse coletivo, e que já fez o trabalho que ele vem fazendo. Alguém que entende a simbologia da militância na educação do MST, as expressões peculiares do estudo e do trabalho, tanto na Escola do ITERRA, quanto, na Escola Itinerante no acampamento; e sabe que estou o entendendo. Então, na sua entrevista, ele não explica muitas coisas; apenas enuncia, pois, na verdade, no meu concordar no momento em que falava, sabia que eu compreendia o que ele estava falando, mesmo não dizendo com palavras.

Dialogou, assim, comigo durante a entrevista, perguntando se conheço as pessoas que passaram pela vida dele e que o influenciaram na sua formação política. Fala dessa formação política para mim, abertamente, sabendo que já fui uma de suas formadoras. Às vezes economiza na fala entendendo que já sei da história ou fato que conta, sobretudo os que se referem à educação e ao MST. Deixa palavras ditas e não ditas para mim para marcar sua atuação no acampamento: militante-educador do Movimento dos Sem Terra; uma liderança de projeção, como é comum dizer internamente no MST, ou então, um quadro em formação.

HISTÓRIA DE VIDA – FÁBIO

Entrevista realizada em 5 de novembro de 2007



Quando a pessoa entra para o movimento do MST, ela se apaixona ou ela odeia. Entendeu? Então, o que aconteceu comigo foi que eu me apaixonei pelo Movimento.

Bom, quando eu era criança... Eu sou adotado, não conheço meus pais biológicos. Quando eu tinha dez horas de vida, fui tomado da minha mãe legítima, e doado para os meus avós que são hoje, que não são avós legítimos. Eu fui criado por um filho dessa minha avó. Ela pegou e me deu para um filho dela que tinha se casado fazia uns três anos. Ela me cuidava e meus pais, que são esses que me criaram, que são pais; assim eu considero.

Eu comecei a ir pra escola e eles me apoiavam bastante. Mas, quando eu tinha mais ou menos uns dez anos, eles começaram a brigar muito, e esse meu pai e minha mãe acabaram se separando. Eu tinha mais ou menos onze anos quando eles se separaram e, depois disso, eu fiquei morando com essa minha avó, mãe do meu pai. A minha mãe se separou e, dentro de um mês, já arrumou um outro, e o meu pai também; e eu não gostava de nenhum dos dois. Então, eu fiquei morando com a minha avó.

Passaram-se mais ou menos uns seis meses, eu tinha onze anos e pouco, a minha avó faleceu, mais ou menos uns trinta dias antes do meu aniversário. Ela faleceu e deu aquele rolo todo; e eu continuei na casa dela. E ela morava com uma tia minha, que é a tia mais nova e o tio mais novo. Eles moravam com ela ainda porque a minha tia era nova. Ela tem vinte e dois anos hoje, e o meu tio tem vinte e oito. São os mais novos da família.

Eles falaram que eu tinha que arrumar outro lugar, que eu não podia ficar lá morando com eles. Eu fui pedir para ficar com o meu pai, e ele não me aceitou na casa, deu todo um rolo. Mas eu falei: “Não, tudo bem, então, deixa eu pousar uns dias - tinha um quarto do lado de trás da casa dele - pelo menos até eu arrumar alguma coisa para fazer.” Isso eu tinha doze anos de idade, tinha completado doze anos. Eu completei os doze anos na casa da minha avó e, como ela tinha falecido, e os meus tios - eu acho que eles tinham um pouco de ciúmes de como ela me tratava – pediram para eu sair. Eu saí e fiquei na casa do meu pai uma semana, mais ou menos e, depois disso, eu fui procurar emprego – imagine, com doze anos de idade!! – no Paraguai. Eu morava no Paraguai, mas sou brasileiro.

Eu saí para tentar arrumar emprego e eu voltei no outro dia. Estava chovendo, muito barro, aquela coisa toda. Na cidade onde eu morava eram poucos lugares onde tinha asfalto – e a minha roupa estava jogada para o lado de fora, no barro, toda molhada. Eu fiquei...

Isso aconteceu na casa daquele que se diz meu pai. Eu juntei aquilo e dei um jeito de levar na casa de um amigo meu. A mãe dele lavou tudo aí eu fiquei na casa desse meu amigo, pousando. Só que eu tinha muita vergonha de contar o porquê! Eu não comia nada, não comia na casa deles, e não falava que estava passando fome de vergonha; não sei o que se passava na minha cabeça...

E foi assim mais ou menos um mês. Logo a minha mãe soube que eu estava desse jeito. Ela comprou uma vidraçaria assim, de “às meia” para mim, metade minha, daí eu comecei trabalhar e, dali para frente, foi tudo mais tranquilo; até os quinze anos, eu corria de moto, trabalhava, e tinha uma vida estável, bem tranqüila.

Com quinze anos, eu resolvi ir embora por causa de rolo, sabe, de namoradinha. E, com quinze anos, eu vendi a minha parte da vidraçaria. Tinha duas motos, a que eu corria e uma outra; vendi e fui embora para a Argentina, morar na Argentina, trabalhar para o pai de um amigo meu que morava lá. Esse meu amigo morava no Paraguai e o pai dele morava lá na Argentina. Ele foi comigo e eu fiquei lá mais ou menos uns oito meses trabalhando. Ganhava bem também!

Mas nisso, eu resolvi vir para o Brasil. Vim para Cascavel, morar em Cascavel. Cheguei, já arrumei emprego. Morávamos eu e um outro amigo meu, que era do Paraguai e que também tinha vindo ali; tinha alugado um apartamento e nós dividíamos o aluguel. Durante o dia, eu trabalhava na conferência de estoque numa empresa.

Eu fui numa festa de um colega que trabalhava junto comigo nessa mesma empresa. E esse pessoal tinha uns amigos que moravam num acampamento lá na Brigada Teixeirinha, no acampamento Primeiro de Agosto. E eu comecei a ter contato com esse pessoal, e eu, sabe, tinha raiva do MST pelo que eles mostravam na TV!! Só via aquela coisa toda!

Na festa, eu soube que esse rapaz era do MST já tarde, eles começaram a puxar uns assuntos e eu meti o pau!! Ele começou falar que não era assim, começou explicar, e eu duvidando! Eu falei assim: “Eu vou ir conhecer lá só para tirar a dúvida, porque eu não acredito que seja assim!” Então acabei indo lá no acampamento para conhecer.

Foi aí que tive aquele choque porque, para quem mora na cidade, nunca foi num acampamento, ver de primeira vista, é uma favela!! Eu tive aquele choque...

Eu fui num sábado. Tinha um bailinho à noite, e fiquei lá; aquele povo todo, não deu briga, não deu nada. Fiquei no domingo também, até o meio dia. E eu comecei a analisar, a pensar: “Putz! Alguma coisa está batendo mesmo como ele falou!” Então, voltei para a cidade e, no outro fim de semana, esse rapaz que morava lá, que eu duvidei dele ele, fez um convite pra mim. Ele foi para a cidade, nós conversamos. E assim nós criamos um vínculo de amizade, entre eu e esse que morava lá no acampamento. E, a convite dele, eu acabei indo visitar de novo o acampamento. Um dia, eu falei: “Vou morar lá!!”. Não sei por quê!! Eu sou meio resolvido, sabe; quando eu resolvo, é aquilo e pronto!

Então, eu decidi: “Vou lá!”. Pedi a conta no meu emprego e fui. Eu ganhava bem pra caramba; não ia ter renda nenhuma lá, tinha certeza disso. Mas, eu falei: “Eu me viro!” Depois de eu pedir a conta, peguei o acerto. Deu um bom tanto que dava para eu ficar uns quatro meses sem trabalhar e me manter. Assim, eu fui para o acampamento. Inclusive, fui morar com ele, no barraco desse conhecido.

Dentro de um mês que eu estava lá, eu já tinha entrado para o grupo de teatro do acampamento e tal, e comecei sair ir para os encontros. Fui para a Jornada de Agroecologia, fui para o Encontro da Juventude do MST, que foi em Londrina, e em outros encontros e mobilizações; e fui começando a me interar das coisas.

Essas famílias que eu fui morar junto são pessoas bem de liderança, - acho que tu conheces a Geni? O Adam? Bem participativos. E eu fui aprendendo ali, com essas pessoas. Nós estudávamos quase todas as noites; nós fazíamos o estudo, e o debate.

Depois, eu entrei para o grupo estadual de teatro, fui numa oficina. Eu já estava mais ou menos há um ano lá, e um dos nossos companheiros veio para cá, no Acampamento Maila Sabrina, que é o Valter, o Valtinho, não sei se você conhece... Então, ele veio para cá e eu estava passando por uns maus momentos lá, porque eu acho que pessoal começou a pensar que eu queria tomar o lugar deles. Eu comecei a fazer muita coisa, a me destacar e eles começaram a não gostar. Nisso, o Valter veio para cá, e me convidou, na Jornada da Educação do MST do ano passado que, se eu quisesse vir pra cá, dava para vir. Eu conversei, fiz a conversa com os dirigentes daqui e de lá do acampamento onde eu estava, na Jornada mesmo, e eles acabaram aceitando.

Assim, eu vim para cá, e só não era da educação ainda. Só o que eu contribuía era quando o grupo estadual de teatro no acampamento precisava organizar alguma apresentação; a rádio também eu ajudava. O que tinha de tarefa, eu fazia; não escolhia tarefa não! Vim para cá em janeiro de 2007, desse ano, dia 8 de janeiro. Chegamos aqui, fomos fazer reforço em um acampamento que foi despejado, dessa brigada, que é da fazenda do Deputado Janene. Eu cheguei na brigada e o pessoal me acolheu bem, muito bem!

Eu comecei a contribuir na rádio comunitária ali por uns dias, até eu conhecer o povo. Depois de um mês, 25 dias que eu estava aqui, eu resolvi montar um grupo de teatro aqui dentro, que até então não tinha. Reuni a piaçada, falava na rádio, falei durante duas semanas. Então, fiz a primeira reunião e a gente começou o grupo de teatro aqui dentro. Escolhemos o nome; inclusive o nome do grupo aqui é Grupo de Teatro Encena Real. E assim fui levando com o grupo de teatro, ajudando na rádio e fazendo outras tarefas; o que aparecia, eu fazia.

Nesse período, surgiu a oportunidade de estar ingressando junto com a turma do magistério, lá na Escola do MST, no Rio Grande do Sul, no Mag. XI do ITERRA, pois aconteceram uns problemas lá; e então eles ingressaram mais pessoas para essa turma XI. Eles já tinham feito três etapas do curso. Um dirigente estadual daqui da brigada, que não estava no acampamento, chegou à noite e me falou: “Olha, se você está a fim de fazer o magistério, se arruma que, hoje à noite ainda, você vai sair para ir para o Rio Grande do Sul!”.

Sabe, aquilo foi um choque. Eu fiquei muito feliz pela confiança; imagine nem da educação eu era! Peguei e, naquela noite mesmo, fui para o Rio Grande do Sul fazer o dito tal do magistério. Foi a etapa preparatória e eu, inclusive, estava com muito medo porque eu nunca

tinha estudado aqui no Brasil, só tinha estudado no Paraguai. Lá eu fiz até o primeiro ano completo; mas no Paraguai tem um ano a mais do que aqui. Aqui tem a oitava série, lá tem a nona, daí o primeiro ano. Então, seria o segundo, mas é primeiro, não modifica.

Eu fui. Consegui me sair bem nas avaliações do pessoal do ITERRA, que fizeram umas provas; inclusive, tirei tudo A nas avaliações. Fomos eu e mais duas educadoras daqui. A educadora Franciele Camilo, que é a Camila e a educadora Érica. Fomos nós os três daqui da brigada. Fizemos essa etapa, eu cheguei de lá da escola de volta para o acampamento, e comecei a fazer meu estágio. A orientação é que a gente tinha que fazer estágio já por causa das três etapas que o pessoal do Mag. XI já tinham feito, e eu tenho que fazer todos esses trabalhos que os eles já fizeram. Tem que dar um jeito de fazer durante esses tempos comunidade que estou fazendo e que vou fazer.

Eu comecei fazer os trabalhos e o estágio. O pessoal da escola achou que dava para me colocar no coletivo de educadores e fizeram um convite para mim, para participar do coletivo dos educadores aqui da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Assim eu comecei a participar. Até foi um desafio bem grande porque eu já entrei na quarta série, que aqui é segundo ano do segundo ciclo, por causa de problemas de um dos nossos educadores que foi expulso, não sei se te falaram...

Então, eu entrei na quarta série e estou levando. Eu estou gostando. Eu entrei sozinho nessa turma como educador. Na verdade, eu e o Beto; mas o Beto não está podendo dar aulas por causa dos trabalhos dele. Ele tem um monte de coisa para fazer. Ele é o coordenador da escola. Então, só fico eu em sala de aula. Eu estou levando, estou gostando; os educadores falaram que eu estou me saindo bem e estamos aí, lutando, fazendo o que pode e o que não pode!

Quero ver se eu continuo na educação; eu gostei muito, sabe. Eu participei de dois cursos de capacitação de educadores das Escolas Itinerantes, da Educação do Campo, organizados pelo MST, que foi em Porto Rico, que é divisa com Mato Grosso do Sul. Eu não estava na escola ainda e me mandaram para o curso. Isso foi uma coisa também que me deixou alegre, esqueci de falar. E o outro curso de capacitação foi em Matelândia, agora em setembro. E eu estou aí. Estou com bastante vontade. Tenho vontade de continuar estudando também, depois de terminar o magistério. Um pouco é isso mesmo...

Quando a pessoa entra para o movimento do MST, ela se apaixona ou ela odeia. Entendeu? Então o que aconteceu comigo foi que eu me apaixonei pelo Movimento. Porque uma: eu caí no ninho do pessoal que estudava dia e noite, sobre o MST e a transformação social. O pessoal tem um debate muito bom, debate político, e eu comecei entender. Eu já tinha uma

visão mais crítica das coisas, refletia bastante as coisas que aconteciam. Então, eu consegui pegar muito rápido. Depois que eu entrei no MST e comecei a fazer os cursos, fiz curso de teatro e o curso capacitação de educadores, eu também comecei pegar bastante assim essas questões. Eu acho que foi bom porque, além de eu estar com o pessoal que estudava, eu procurei, me interessei, me apaixonei pelo Movimento e consegui levar em frente. Porque eu tive algumas barreiras, mas eu falei: “Não! Isso daí não vai me fazer mudar de idéia!”. Eu continuei lutando!

2.10 GAUCHÃO

Com muitas certezas, algumas esperanças e o tom de ser liderança que aprendeu na luta do MST, Gauchão, como é chamado por todos no acampamento, relata sua trajetória na busca pela terra, e nas organizações políticas que se envolveu no MST. E que o garantem nessa busca, nas suas condições de homem, liderança, articulador da ordem e da disciplina como estratégias para a resistência na luta pela terra e pela vida. Seu relato é acompanhado pela esposa, ao lado, que ouve e se faz presente silenciosamente no cumprimento do papel social que lhe é atribuído na família e no acampamento. Perguntada se queria falar, relatar sua vida, afirmou que não, que quem tinha tarefa no acampamento era o marido, que ela só cuidava da casa e que, se ele saía, ela tinha que ficar em casa, não podendo participar de nenhuma tarefa política ou de organização do acampamento, da comunidade.

Dos conflitos e disputas de liderança vividas no acampamento, e de uma marca forte de sua narrativa, que é a disponibilidade pessoal em desenvolver tarefas e atividades dentro da comunidade, acabou se envolvendo com o setor de educação. E sua atuação envolve a defesa das crianças e dos jovens dos perigos da sociedade e a ajuda para a construção física da Escola Itinerante, como uma forma de garantia da sobrevivência do acampamento.

HISTÓRIA DE VIDA – GAUCHÃO

Entrevista realizada em 5 de novembro de 2007



Esse acampamento aqui melhorou muito com essa escola. Ajudou a unir mais as pessoas, ajudou a fazer as famílias entenderem que a educação é em primeiro lugar e que só vamos ter a terra se tivermos a educação!

Então, moça, nós morávamos no sul do Paraná. Nós nascemos ali. Na verdade, nós saímos do Rio Grande do Sul, mas meu registro foi feito ali no Estado do Paraná. Eu me criei num sítio ali com meu pai, que já faleceu. Nós casamos e eu fui embora para o Paraguai. Nós moramos 24 anos no Paraguai. Na verdade, a minha esposa chegou a morar 24 anos no Paraguai. Antes de casar, eu fui para lá e ela já morava. Nós casamos lá.

Depois, nós viemos embora para Ampére, no sudoeste do Paraná, e eu fui trabalhar em São Paulo, de churrasqueiro. Churrasqueiro profissional. Nós saímos do Paraguai porque não estava mais dando a vida lá. Ficou difícil para brasileiro, muita gente veio embora.

Trabalhei em São Paulo, um bom tempo; fiquei lá uns três anos mais ou menos. Voltei para o sul de novo e, logo em seguida, fui para o Rio de Janeiro. Fiquei trabalhando lá um ano

mais ou menos, em churrascaria, de churrasqueiro de novo. Eu voltei com a minha família, porque a minha família ficava morando lá em baixo, no sul do Paraná, na divisa da Argentina.

Depois, eu fui para o Mato Grosso. Trabalhei uns dois anos lá e logo voltei para o Sul, para cuidar da minha família. Era sempre assim: ficava um mês ou dois com a minha família, depois saía de novo. Fui para o Mato Grosso, fui para São Paulo, sempre trabalhar em churrascaria. A senhora sabe que eu fui para o Movimento Sem Terra em Ibema; inclusive o companheiro Damasceno, que é o dirigente daqui, me conhece. Nós nos conhecíamos de lá, não sei se você conhece...

Isso foi mais ou menos em 1998, por aí. Nós estávamos acampados lá, e nessa fazenda deu um confronto entre nós e os pistoleiros que foi muito difícil. E, por conta disso, eu saí do MST de novo, e voltei para aquela casa no sul. E acabei indo para São Paulo de novo.

Depois de um ano que eu estava lá, quando voltei para o sul, resolvi procurar um irmão meu que tinha entrado nesse MST, que era aqui na 8 de Abril. Assentamento 8 de Abril, que hoje é Assentamento e, na época, era acampamento na Fazenda 7 mil, que foi desapropriada. Esse meu irmão falou para mim dessa fazenda aqui, da Fazenda Brasileira, que já tinham invadido. Fazia uns 30 dias que tinham invadido aqui.

Bom, eu falei para ele que eu não queria saber mais desse Movimento Sem Terra, que tinha acontecido uns problemas, e eu não queria mais saber. Ele falou: “Não, vamos lá ver. Lá não dá mais isso; vamos lá!!” Então, eu vim ver com ele. Aí eu me agradei, gostei do lugar. E eu falei para ele – porque, sabe, moça, eu sou uma pessoa que fala e gosta de cumprir o que fala, entendeu? Eu falei para ele que dentro de 30 dias eu estava aqui, para acampar. Teve gente que duvidou, mas eu afirmei que em 30 dias eu estava aqui.

Eu fui para São Paulo, acertei minhas contas. Eu ganhava 1.500,00 reais na época. Não era pouco, porque churrasqueiro ganhava 1.500,00 reais, fora comissão. Então, eu vim aqui e fiquei aqui mais ou menos um ano. Entrei na Disciplina, trabalhei na Disciplina um bom tempo. Depois desse tempo, eu fui, busquei a mulher e os piás, que eu tinha esses piás e a esposa, que era minha responsabilidade, e uma filha casada, em São Paulo.

Vimos todos para cá. Eu achei que aqui estava bom que, de fato, aqui é bom mesmo, não resta dúvida; então viemos! Quando a minha mulher veio, nós tivemos um rebaixamento de grupo. E eu trabalhava na disciplina e rebaixaram nós de grupo e me colocaram... Deixa eu explicar, rebaixamento de grupo é porque tinha que completar as famílias; então diminuíram os grupos, de 45 foi para trinta e poucos. Sabe, cada grupo tem que ter dez famílias. Foram

preenchidos de famílias os grupos que estavam faltando. Aí, se mexe nos grupos, mexe em toda a organização do acampamento.

Então, me colocaram no grupo 2. Eu estava no 45 e me colocaram no 2. Tinha lá um segurança – que hoje o segurança do nosso grupo 2 é o responsável da Disciplina por 500 famílias. Então, ele faz parte do Setor de Disciplina Estadual do MST nas 500 famílias aqui desse acampamento, que é uma brigada do MST. Eu recebi várias propostas para entrar de 500 na Disciplina. Mas, logo que eu entrei, entrei de 50. Ou seja, responsável da disciplina de uma brigada de 50 famílias, que faz parte da direção do acampamento. Eu rejeitei várias propostas. Falei: “Não, eu ajudo o Movimento a mesma coisa atuando de 50 famílias, mais de 50, eu não quero porque tenho pouco estudo.” Eles falaram: “Então está bem.” Mas eu ajudava, ajudava a mesma coisa que o de 500 famílias que trabalhava comigo. Na época, que era o Valdecir, o companheiro Valdir, eu ajudava a mesma coisa eles.

Bom, eu entrei nesse grupo 2 e já tinha o companheiro da disciplina tirado pela coordenação. Então me colocaram na educação, me deram a tarefa da educação no grupo dessas 50 famílias, grupo 2. Na verdade, nem foi na educação. De primeiro, me tiraram para a Formação, Setor de Formação. Daí o meu dirigente de brigada falou: “Não, precisa do Gauchão para trabalhar na educação. É a pessoa ideal para isso” Eu falei para ele: “Não, para mim no serviço que me botarem está bom! Para mim qualquer serviço não tem problema!”. Então, entrei na educação. Passaram uns poucos dias e me colocaram na educação de 50 famílias de novo. Eu trabalhei de 50 até mais ou menos um ano e dois meses na educação.

O que eu me preocupo com a educação é com essa piaçada aqui. Aula não pode faltar; tem alguma criança aqui dentro que não tem documento ainda, não está indo na aula por falta de documento. Pode ir encostado, mas não passa, não adianta; isso é o que eu me preocupo. Também, nós temos um ônibus aqui que vai para a Vista Alegre, três vezes por dia, que tem que ser acompanhado de uma pessoa aqui de dentro, pode ser um dos educadores, ou uma pessoa que trabalha na educação, qualquer um que seja uma pessoa responsável, que tenha jogo de cintura, para evitar a droga lá de fora. Esse foi um ponto que eu levantei na reunião da educação do acampamento. Porque existe, você sabe. Existe muita droga. Essa é minha preocupação.

Olha, eu tenho esse piá aqui, que é muito inteligente. Não estou falando porque é meu filho, mas é um piá muito inteligente mesmo, ele vai começar a dar aula aqui dentro, mas primeiro parece que vai acabar os estudos lá fora, o acampamento quer levar ele para terminar de estudar, para ser professor. Eu me preocupo muito com ele e com todas as crianças que estão

com ele, e se eu estou falando com você, menina, que eu me preocupo, é porque eu me preocupo mesmo!

Evidente que precisa de uma melhora grande em termos de escola. Escola precisa de uma melhora grande aqui dentro, que eu acho que é o mais necessário, o povo indicar mais nessa luta que é dos nossos filhos e todo mundo ajudar. É sempre o que eu penso, todo mundo tem que ajudar, para sair escola, para ter educação para essa gurizada daí.

Até inclusive deu um contratempo na minha cabeça aí, que eu queria estar entregando esse cargo de Setor de Educação. Daí os dirigentes falaram comigo, andaram me aconselhando, que era para eu atuar no Setor de Educação, daí fui ficando.

A tarefa do Setor de Educação, de 50, não é uma tarefa pesada. Tanto no de 50 quanto no de 10, é assim. Cada grupo tem os seus Setor, não é? Então eu sou de 50 da brigada, eu sou estrutura da brigada inteira. O problema é o seguinte: eu tenho que chamar os 5 componentes que eu tenho que coordenar no grupo, que são os da Educação de 50 famílias, que são esses que comandam as brigadas internas aqui do acampamento, e passar as tarefas que a direção passou para nós. Também levantar os problemas, falar que tem que fazer isso, aquilo, aquele outro, temos que trabalhar na escola tal dia assim, temos que tirar uma madeira para arrumar a escola, nós temos que fazer um banheiro, nós temos que arrumar aquela água, temos que passar para o pessoal da infra-estrutura que mexe com água, precisa ver água, precisa arrumar banheiro melhor para essa piaçada, precisa fazer uma cozinha melhor, então nessa parte eu tenho que tomar a frente não é? Essa é minha tarefa. Eu chamo os 4 companheiro meu da brigada das famílias e falo assim: “Eu só posso pegar a tarefa se trabalhar junto e fazer isso, aquilo e aquele outro.”. Como nessa idéia de pegar um professor e ir com o ônibus todo dia.

Então, tem que ter acompanhante no ônibus porque deu um problema de droga essas dias lá na Vista Alegre, onde os grandes estudam, que deu briga e tudo mais. Não era com os nossos meninos, mas tem uma conversa que um desses rapazinhos que saía daqui, ia lá para estudar e usava droga lá fora. Aí teve um baile aqui e a disciplina revistou ele, revistou sim senhora! Mas ele respondia o que os outros tinham falado. A gente desconfiava que eles eram amigos, os que vendiam a droga e esse menino daqui do acampamento.

Então, para evitar isso daí, eu levantei um ponto, falei: “É o seguinte, um professor daqui, todo dia... bem os que vão na guaritinha, pode ser, o ônibus para lá, pega um e leva junto, mas uma pessoa que seja responsável pela piaçada, tem que ter jogo de cintura e não ir lá para brigar, ir lá para aconselhar. De preferência um que seja da educação, mas se não tiver, que seja uma pessoa responsável!”.

Na frente da escola tem a bodega. Quando a escola lá abre o portão, a piazada sai e vai para a rua. Mesmo se eles vêm para casa ou não vêm, vão lá para aquele boteco, e lá é cheio de gente. Então certas coisas não pode sair para fora, como informações daqui de dentro, você sabe disso!!

Então eu acho que está na hora da gente acabar com isso aí, uma pessoa vai com eles, coloca eles dentro da escola, fica atendendo e traz de volta.

O meu trabalho de 50 é isso daí: levantar os problemas, achar as soluções, discutir e encaminhar as tarefas. Não é um serviço pesado, mas é igual aos dos outros entendeu? Mas os outros têm que ajudar a fazer. Não sou eu quem faz, todos eles têm que ajudar a fazer. Fazemos tudo juntos.

Eu estava desanimado porque eu – vou falar bem a verdade para você – tinha uns vizinhos aí que a gente brincava demais. Eu brinco demais. Se você não soube disso ainda, já vai saber!

Eu brinco com todo mundo... E daí eu tenho um vizinho aí, que é esse homem de cima aqui, ele por uma simples brincadeira, me chamaram numa roda de disciplina. Eu fui lá e eu sou uma pessoa que não gosta de fazer um erro com ninguém. Fui lá e falei para eles que devia o tempo que eles perderam em me chamar na roda de disciplina, deviam ter ido na minha casa conversar comigo! Porque se eu errei de ter brincado daquele jeito, eu não sei o que deu na cabeça deles, porque a gente sempre brincava, tinham que ter conversado. Mas não, me chamaram lá. Eu falei para eles: “Vocês estavam na minha casa e nós éramos tão amigos, que eu estava à vontade!”. Nós éramos tão amigos e aconteceu isso. Então me deu uma desanimada total assim que a vontade era de ir embora.

Entreguei meu setor de 50 da educação, entreguei no meu grupo e ia entregar na brigada sábado. O meu dirigente falou para mim: “Olha, vamos esperar, vamos ver o que vai dar...”. Já vieram três pessoas que é a Dona Maria Luiza que era de 500 da educação, na época, e a minha dirigente da minha brigada falaram: “Não, Gauchão, não é o momento de entregar o setor de educação agora!”. Eu falei: “Não, eu não vou entregar o setor de educação agora, eu posso atuar, só que não de 50 mais.” Mas elas disseram: “Para o Movimento, nós vamos falar a verdade, não adianta você querer entregar o setor de 50.”. Aí elas me aconselharam que não adiantava.

Conversei um dia com um tal de Valdecir ali em cima, que é liderança estadual e nacional do MST, e ele falou: “Não, não adianta entregar o setor, isso e aquilo, nós vamos tentar resolver!”. Então veio isso na cabeça de largar tudo por causa da situação. Daí eu resisti, não saí,

mas estou pensando ainda porque isso aconteceu sexta passada, é recente. Então todo dia eu penso como é que eu vou fazer ainda, não sei o que vou fazer ainda.

Eu entrei nesse acampamento aqui em 2005. Eu acompanhei todas as discussões sobre a escola aqui no acampamento. Depois que essa escola está em pé, mudou muita coisa por aqui. Aqui, de primeiro quando entremos nessa terra, isso não tinha nem estrada. Eram uns carreiros. Aí foi cascalhada e arrumada. As crianças faltavam muita aula devido a uma chuva. Chovia uma semana, faltavam aula todo esse tempo. Agora já foi feita essa escola aqui em cima, de 1ª à 4ª séries, já estudam aqui dentro, o ano que vem vai ser de 5ª a 8ª séries se deus quiser.

Eu acho que já melhorou cem por cento, e vai melhorar, acredito que vai melhorar se deus abençoasse e essa escola dos maiores viesse aqui para dentro já ficava cem por cento que daí não dependia de nós ter que estar cuidando essa piaçada lá fora. Então, para o nosso sistema, nós precisamos de escola aqui imediato!! O quanto antes melhor.

A melhora foi no acampamento. Esse acampamento aqui melhorou muito com essa escola. Ajudou a unir mais as pessoas, ajudou a fazer as famílias entenderem que a educação é em primeiro lugar e que só vamos ter a terra se tivermos a educação!

Eu tenho minha esperança do futuro que é um pedaço de terra. Acho que todo mundo aqui sonha com isso. E, eu estou muito tranquilo aqui, na verdade, e o que é verdade a gente tem que dizer! Tem horas que bate essas loucuras na gente de ir embora, mas eu estou muito tranquilo aqui porque eu tenho que te dizer, eu batalhei muito na roça, tenho uns dois, três alqueires de roça plantados, plantei tudo o que é de comer já, tenho minhas plantas todas grandotes, e eu, como vi que aqui era bom e a esperança minha é que eu sei que quem lutar vai chegar lá, nessa fazenda que já é nossa, praticamente.

Então eu fui e busquei 5 famílias de onde nós morávamos, 5 cadastros aqui para o acampamento, de uns que são parentes. Inclusive hoje tive notícia que vai vir mais duas famílias nossas até o final de ano. Isso é o que eu estou fazendo, a terra é boa, produz bem, e a esperança é ir para cima do sítio! Em primeiro lugar é essa a esperança, não vejo a hora de eu ir.

Acho que isso, por aí, a minha história.

2.11 JONES

Na entrevista realizada com o educador Jones, ele relata a marca da sua história que é a grande dificuldade em conseguir estudar. Morando sempre no campo, e depois, nos acampamentos do MST, viajou muitas horas de ônibus, correu risco de vida em estradas ruins para conseguir a garantia de seu direito à educação, assim como milhares de crianças e jovens que moram na zona rural desse país.

Jones destaca na sua fala com detalhes essas dificuldades, mas ao mesmo tempo demonstra sua passagem pela escola como uma conquista. Conquista que garantiu uma tarefa para ele no acampamento: o de ser educador da Escola Itinerante. Esse ser educador, para ele, é uma constante aprendizagem e transformação, superação. Coloca-se como sujeito da história dessa escola, o que faz parte, ajuda a construir.

HISTÓRIA DE VIDA – JONES

Entrevista realizada em 6 de novembro de 2007



Só que nós não conhecíamos o que era uma Escola Itinerante, daí agora a gente sabe, construímos juntos essa escola, todo o acampamento. E eu? Ajudei!! A Escola Itinerante é que traz também para dentro dela a realidade do que nós vivemos aqui (...)

Eu nasci no município de Faxinal aqui perto mesmo. Quando eu tinha um ano fomos morar numa fazenda, onde minha família trabalhava, na qual eu me criei até os doze anos de idade. Vivendo ali eu comecei a vida. Estudei, fiz da primeira série até a sexta. Nesses 12 anos que nós moramos nessa fazenda, teve um intervalo que nós ficamos um ano fora. Nós saímos de lá e fomos morar em outra fazenda, meu pai foi para outro trabalho. Ficamos onze meses nesse lugar e aí retornamos para o mesmo lugar. Depois desse tempo, meu pai ficou desempregado da fazenda. O que aconteceu? Nós fomos morar na casa da minha avó que era no Assentamento das Três Barras.

Ficamos lá quatro meses. Meu pai entrou no Banco da Terra para comprar um sítio. Era para, como se diz, para receber um dinheiro para comprar a terra. Era um financiamento que pagava por mês assim, ou por hora que pagava, não sei bem. Mas isso não deu certo porque demorou demais e tinha um monte de enroleiro e acabou que nós desistimos. Então apareceu a proposta para nós irmos para o Movimento.

Lá na fazenda meu pai trabalhava de retireiro, sempre. Trabalhar de retireiro é assim: tirar leite. Ele levantava às quatro da manhã, levantava não, começava às quatro horas tirar o leite. E ia até as oito horas. Tirava o leite das vacas e depois da ordenha trabalhava tratando as vacas. Depois de tarde ia cortar cana e apartar bezerro e tratar.

Ainda quando nós morávamos na fazenda, eu estudava na cidade. Eu sempre morei no sítio, mas estudei sempre na cidade. Nós morávamos três quilômetros do asfalto e a gente tinha que sair a pé do asfalto até em casa. Eu acordava cinco e meia da manhã, todos os dias e saía às seis e vinte, andava os três quilômetros a pé, pegava o ônibus que passava às sete horas no asfalto, e ia até Faxinal que dava mais nove quilômetros. Eu estudei até a sexta série no município de Faxinal, e depois que nós fomos morar na casa da minha avó, então saiu a proposta de vir para o Movimento.

Nós ficamos sabendo do Movimento por um cara. Meu avô era assentado e então a gente conhecia um pouco. Só que lá nas Três Barras também não é um assentamento de Sem Terra, eles são desligados do Movimento. Eles não são prioridade igual a muitos assentamentos aqui. Daí um cara convidou nós para irmos acampar em Tamarana, que era a chamada Serraria, que hoje é o acampamento Antonio Tavares que está aqui Ortigueira mesmo.

Então a nossa família foi embora para lá, para esse acampamento. O meu pai foi primeiro. Foi o pai e a mãe e eu e meus irmãos ficamos com a minha avó. Ficamos ali mais quatro meses estudando. Depois fomos para o acampamento também, eu e a minha irmã, isso foi

em setembro. Daí começamos a estudar na Briolândia que é uma vila de Ortigueira, só que é muito distante de tudo.

Lá, para estudar, era um sacrifício! Como era no acampamento que a gente estava e já tinha vindo para a Pedra Branca acampar, a gente andava quatro quilômetros a pé, e depois pegava um ônibus e andava mais vinte e seis quilômetros de estrada de chão ruim, até chegar na escola. Era mesmo um sacrifício! Eu saía de casa cinco horas da manhã, andava quase uma hora, até as seis, às seis e dez nós pegávamos o ônibus para chegar na Briolândia. As aulas começavam oito horas lá. Chegava em casa de volta às duas horas da tarde. Olha o sacrifício!!

Eu tinha acabado de completar 13 anos. Eu estava indo na sétima série. Nós acabamos os estudos aquele ano e no final do ano viemos passar o Natal na casa da minha avó e saiu a proposta de ocupar aquela fazenda, aquela parte de lá dessa Fazenda Brasileira. Só que, na verdade, os dirigentes do MST e do acampamento não estavam querendo porque era muito recente a eleição do Lula e eles estavam com medo de ocupar quando o Fernando Henrique e o Jaime Lerner estavam no governo, com medo de despejo violento. E o que aconteceu? Nós viemos para cá e não saiu nada de assentamento. Nós ocupamos a parte de lá da Fazenda, era a Brasileirinha, não é?

Depois disso saiu uma proposta de ocupar a fazenda não pelo MST. E nós concordamos porque a gente tinha recém chegado Movimento, fazia acho que oito meses que a nossa família estava acampada e não conhecia muito bem o Movimento. Então nós viemos ocupar. Não eram muitas famílias. E nós entramos na fazenda. Mas com três dias de ocupação saiu aviso de despejo e se o Movimento não aceitasse se juntar, nós íamos ser despejados. O meu pai, como ele era coordenador lá no acampamento Antônio Tavares, que era o outro acampamento, ele foi buscar a força do Movimento. Conversou com o Batista, com a Marta que eram os dirigentes dessa brigada do MST aqui, para trazer o Movimento ali naquela ocupação junto com aquelas famílias. E aconteceu assim, ele conseguiu que o Movimento viesse, veio gente da Antônio Tavares e deram um reforço.

Nós ficamos ali na Brasileirinha durante três anos. Depois disso é que viemos para cá, nessa parte aqui da Fazenda Brasileira. Isso aconteceu em 2003. Nós ocupamos lá dia 8 de janeiro de 2003. Nós entramos para o Movimento em 2002, mas viemos para cá em 2003. A gente ficou dois anos, um pouquinho mais de dois anos e meio ali, na Brasileirinha, e dia 16 de julho de 2005 viemos pra cá.

Quando eu entrei lá eu estava na oitava série. Eu continuei estudando. Fiz a oitava série, o primeiro ano do Ensino Médio e o início do segundo. Para estudar o sacrifício era grande por

causa da condução. Era uma caminhonete que levava os alunos até Faxinal, em três períodos: manhã, tarde, noite. Eram dezenove quilômetros e a gente ia com as caminhonetes sem freio, nossa!! Até o dia que tombou a caminhonete com as crianças todas em cima! Só que o dia que tombou a caminhonete eu não estava, era o pessoal da tarde que estava! Mas era direto nós indo sem freio para a escola, assim, engatava a primeira marcha para poder descer aquela serra. Tinha que engatar a primeira. Se escapasse o freio, já era!! Tombava e morria todo mundo!! Quando era dia de chuva, a estrada era péssima, e a caminhonete ainda descia as serras, mas descia assim, sabe, de barranco em barranco. Sacrifício prá caramba!!

Quando viemos para cá, colocaram a linha do ônibus, ficou um pouco melhor, arrumaram as estradas, mas, como que eu posso dizer? Lá na Vista Alegre, lá a estrada era boa, mas daqui até lá, não. Cada vez que chovia, de uma altura para cá, a gente tinha que descer do ônibus e vir a pé! Lá no outro acampamento também, era direto nós tendo que voltar a pé da escola quando chovia. Com tudo isso ainda consegui terminar. Foi aqui que eu terminei o segundo ano, em 2005. Em 2006 eu fiquei na Vista Alegre, foi o ano passado. Lá eu terminei o segundo grau.

Esse ano saiu a proposta de eu entrar como educador aqui na Escola Itinerante porque a escola precisava de pessoas que tinham formação de segundo grau. Eu aceitei porque tenho pertença ao Movimento e porque consegui estudar. E também, como não tinha nenhum bico de trabalho para mim, e apesar de ter



pertença ao Movimento, não ter nenhuma tarefa aqui, então saiu meu nome como educador da Itinerante.

Eu comecei a atuar com educador esse ano. Comecei tipo fazendo os dois meses de experiência e gostei, e eles também, os coordenadores da escola, me aceitaram.

Nesse ano, ainda, foi bem no comecinho do ano, saiu a proposta para eu fazer uma licenciatura lá no Rio Grande do Sul, no ITERRA do MST. Licenciatura em Educação do

Campo. Eu fui lá para fazer o vestibular só que eu não consegui passar porque eu errei na redação e era eliminatória. Eu acabei rasurando ela. Eu demorei quase três horas para fazer a redação, ficou boa até, só que a hora que eu fui passar a limpo acabei rasurando ela. Eu fiz tudo rápido e rasurei... Nas objetivas eu fui bem também, eu acho porque eu fiz quase todas e com certeza eu acertei ao menos uns setenta por cento. Só que como a redação é eliminatória, se a redação tivesse um errinho já era eliminada, eu acho que eu fui eliminado nesse erro.

Agora eu estou esperando para fazer qualquer outro curso que sair eu estou dentro.

Sobre essa Escola Itinerante aqui, a gente não conhecia essa escola, que poderia ter ela aqui no acampamento. Mas como por causa da distância que as crianças percorriam para poder estudar, as dificuldades como eu já contei, ou seja, as crianças iam daqui até a Vista Alegre - lá dá acho que dezoito ou dezenove quilômetros de ônibus – e como esses pequeninhos sofriam muito, era perigoso, veio a idéia de montar a escola aqui. Chegou Edilvane, acho que foi o ano retrasado, final de 2005 e trouxe a idéia de trazer a Escola Itinerante aqui.

Só que nós não conhecíamos o que era uma Escola Itinerante, daí agora a gente sabe, construímos juntos essa escola, todo o acampamento. E eu? Ajudei!! A Escola Itinerante é que traz também para dentro dela a realidade do que nós vivemos aqui, não traz a realidade lá de fora, da cidade, e sim traz o que se vivencia aqui. Daqui, do conhecimento daqui para fora, como um todo, da realidade daqui para o mundo, a educação a partir da realidade.

Outra coisa importante da Escola Itinerante é que a formação das crianças é muito boa, assim como, a formação política, como militante do Movimento e como psicológico também. As crianças debatem bem, têm essa oportunidade de falar, de se expressar.

Porque eu mesmo, em todo o meu estudo sempre fui aplicado, sempre fui bom nas matérias, só que eu falava um “A” dentro da sala de aula! Uma vergonha que Deus o livre!! Para apresentar um trabalho em público era muito sofrido. Se eu falasse alguma coisa assim, em público, ou declarar uma poesia ou fazer alguma coisa em público, eu avermelhava todo que não saía.

Bem, como eu fiz o meu cadastro, no meu nome, no início desse ano aqui no acampamento, eu entrei como coordenador de grupo de famílias. E ser coordenador você tem muitas tarefas que exigem se expor. Nos primeiros dias ali foi difícil, porque eu tinha que chamar as famílias para reunião, tinha que fazer uma avaliação das coisas que era para ser discutidas, puxar uns pontos na pauta da reunião e eu não tinha coragem. Mas depois eu entrei como educador e perdi um pouco da vergonha!

As crianças, eu estou sentindo que elas debatem bem, elas falam com a gente. Para falar em público, elas falam e não têm vergonha. Como um bom militante no meio de um monte de gente, ele sabe falar bem, e as crianças estão aprendendo.

Nós temos uma dificuldade grande aqui que é com as crianças especiais. A gente não sabe trabalhar com crianças especiais aqui. Nós não temos gente que saiba trabalhar com isso, não tem psicólogo e não vem transporte da APAE. Então essas crianças estudam junto e para nós educadores fica muito difícil de trabalhar também. Essa, para mim, é a maior dificuldade. Acho que no mais é isso, não é?

2.12 EDSON

De família de brasiguaios, Edson narra sua história trazendo fatos que marcaram a sua vida e dando destaque para sua inserção no MST. Sua fala pausada, calma, segura, vai marcando os fatos da vida para serem registrados como uma espécie de síntese do viver.

Desde pequeno, vivendo no Paraguai ou no Brasil, luta com sua família por uma vida melhor. Sendo o filho mais velho da casa, precisou assumir várias responsabilidades desde cedo.

Essa vida melhor, se desenha na fala de Edson, na esperança de lutar por algo significativo para a família: a terra, um lugar para viver e trabalhar. Assim conhece o MST e vai para o acampamento.

Sua trajetória como educador da Escola Itinerante também tem lugar na sua fala como um dos desafios de superação vividos por ele dentro do movimento social.

HISTÓRIA DE VIDA – EDSON

Entrevista realizada em 6 de novembro de 2007



E quando a gente vem para o Movimento, muda. A partir do momento que eu vim para o Movimento eu aprendi que as coisas aqui funcionam mais no coletivo(...). E aprende também com ideologia, a gente está sempre buscando conhecimento também, e o que podemos colocar em prática, a colocamos, mas sempre visando não só o individualismo, mas mais o coletivo.

A minha história de vida começa relatando um pouco a trajetória dos meus avós. Tanto os meus avós maternos como os paternos migraram, daqui para o Paraguai. Eles foram em busca de uma vida melhor, porque tinha bastante gente que estava indo para lá, era mais tranquilo, as terras podiam ser compradas mais barato. Então eles também mudaram daqui do Brasil para lá.

Antes de ir para o Paraguai, eles moravam em Santo Antônio do Sudoeste, aqui no Paraná. O meu pai e a minha mãe eram pequenos ainda quando foram para o Paraguai. Eles foram morar na mesma região, se conheceram, casaram e moraram lá. Eu nasci em 1987, enquanto ainda eles moravam lá. A minha mãe ficou grávida de mim e veio para Foz. Eu nasci em Foz do Iguaçu. A partir do meu nascimento eu voltei para o Paraguai e morei lá até 1994. A situação lá era a seguinte: começou a virar fazenda e para os pequenos proprietários, ficou difícil

viver lá. A condição de vida começou a ficar ruim também, pouco serviço. Então nós voltamos para o Brasil em 1994.

Meus pais sempre foram agricultores e depois de sair de lá nós fomos morar em Foz do Iguaçu. Como nossa família não tinha condição para comprar uma casa num lugar bom, num lugar melhor na cidade, nós fomos morar na periferia. Eu vim com seis anos para o Brasil. Comecei estudar com seis anos ainda, ia completar sete anos. Comecei a estudar em Foz e assim continuou a vida até 2002.

Os meus avós sempre moraram junto com meus pais, meus avós paternos no caso, sempre juntos com a gente. Minha mãe cuidava mesma coisa como se fosse os pais dela. A minha avó sofria de bronquite e o meu avô acabou ficando cego. Ele sofria de catarata. Em 1997 minha avó faleceu. Nós ficamos com meu avô, ele sempre morando conosco. Ele já tinha noventa e poucos anos, noventa e dois anos e começou a adoecer também. A vida da minha mãe, na verdade, era assim: era ela sempre ficava em casa e cuidando deles. Quando tinha que levar o meu avô para o médico, ela tinha que ir. Quando ele ficava internado, ela pousava com ele. A minha mãe tinha trinta e nove anos, ela era sadia, não aparentava doença, só tinha depressão. Mas ela acabou sofrendo enfarto. Foi no dia 8 de outubro, um dia após as eleições de 2002. Nesse dia ela acabou sofrendo enfarte e acabou falecendo. Tinha eu e mais três irmãs mais novas que eu em casa. Com 39 anos minha mãe faleceu, e nós ficamos. Uma irmã tinha doze anos e as outras duas que são gêmeas tinham dez anos.

O meu pai trabalhava. Ele nunca teve estudo também. Ele era analfabeto. Agora ele está começando a freqüentar as aulas de EJA aqui no acampamento, mas como ele não tinha estudo, ele nunca pode ter um serviço que garantisse um salário bom para ele. Ele sempre batalhando na verdade, ele trabalhou um tempo de ajudante de pedreiro. Depois ele conseguiu entrar numa churrascaria até porque a proprietária da churrascaria era prima dele, então facilitou para ele trabalhar e esse foi o serviço que ele se manteve. O que ajudava também era a aposentadoria do meu avô, mas o que ele recebia na verdade era uma mixaria, dava só para comprar os remédios dele e sobrava, às vezes, pouquinha coisa para ajudar na casa.

A nossa vida sempre foi assim, com dificuldades. Mas, graças a Deus, nunca faltou nada para nós, nunca chegamos a passar fome, passávamos dificuldades, mas nesse caso meu pai sempre batalhou e garantiu pelo menos para mim e para as minhas irmãs o estudo. Sempre ele nos aconselhava para levar a sério os estudos, não cair na marginalidade porque onde nós morávamos, que era Foz de Iguaçu, era uma cidade bem violenta. Foz do Iguaçu é uma cidade que, na verdade, está nas estatísticas a criminalidade bastante alta. E eu cresci assim, na verdade

eu cresci perto da criminalidade. Onde eu morava era um lugar que tinham pessoas que viviam na verdade no mundo do crime. Mas eu, graças a Deus, nunca me envolvi. Minhas irmãs também não.

Então, como eu estava contando, minha mãe faleceu no amanhecer do dia 8 de outubro de 2002. Eu tinha quatorze anos, era o mais velho da casa e toda a responsabilidade ficou para mim. O meu pai trabalhava fora e ficou para eu cuidar meu avô e das irmãs. Na verdade eu era muito novo e tive que amadurecer rápido. Assumi uma responsabilidade grande. Quando precisava levar ele para o médico, ele já estava bem adoentado, era eu quem levava.

Uma vez ele ficou um mês e meio internado. Depois ele saiu e ficou mais uns dois ou três meses em casa e ele voltou a ser internado de novo. Os outros filhos dele foram lá para casa para ajudar porque ele era muito idoso, tinha que sempre estar vinte e quatro horas uma pessoa com ele no hospital. Então um ficava de dia, o outro à noite, sempre ia revezando entre os parentes. Mas ele acabou falecendo também na segunda vez que ele foi internado. Isso foi em 2003, já em fevereiro.

Depois disso, nós resolvemos vir para o acampamento. Nós temos tios e primos que são assentados no assentamento Oito de Abril. Eles iam para lá, em Foz, na nossa casa e nos convidavam sempre para ir para um acampamento lutar por um pedaço de terra. Mas nós não quisemos ir antes porque a gente pensava mais nas condições, principalmente por causa do meu avô, por ser meio distante da cidade e, com relação à saúde mesmo. Mas devido a esses acontecimentos nós nos obrigamos a vir para o acampamento até porque estava muito difícil viver na cidade.

Até esse tempo eu só estudava. Eu trabalhava de vez em quando. Eu ia fazer quinze anos e trabalhava ajudando meu padrinho. Ele era pedreiro e eu o ajudava, fazia algum serviço mais leve, ajudava nesse tipo de serviço. Então nós viemos para cá, em Ortigueira. Como a Fazenda 7 mil, em Jardim Alegre, que é o Assentamento Oito de Abril, era um acampamento que já estava em fase de assentamento, nós não pudemos ficar lá dentro porque o acampamento já tinha bastante família e quando fossem dividir os lotes, iam ficar excedentes.

Então, foi formado um acampamento novo na beira da rodovia, na BR em Jardim Alegre. Isso foi no começo de 2003. Cheguei ali em abril, mas o acampamento, se não me engano, foi formado em fevereiro. Ficamos ali até o final de maio. Eu vim um mês antes do que o meu pai para organizar algumas coisas ali, montar o barraco, essas coisas e ele ficou lá em Foz para organizar as coisas lá, vender a casa. Nós viemos de mala e cuia, como diz o outro! Ele vendeu a

casa, pediu a conta no serviço dele. Em maio nós fomos para a ocupação que tinha lá em Manoel Ribas, na chamada Três Marias, era acampamento Três Marias.

Participamos da ocupação, moramos lá um ano e meio. Em agosto de dois mil e quatro foi decretada a reintegração de posse, na verdade foi cumprida a reintegração de posse. A polícia foi duas vezes lá para tentar nos despejar. A primeira vez como tinha bastante pessoas do Movimento lá, nós conseguimos resistir. Mas na segunda vez, não teve como, a polícia ia entrar de um jeito ou de outro, então para não dar conflito, o pessoal do Movimento resolveu fazer um acordo. Eles deram um tempo para nós esvaziar o acampamento, se mudar dali. Nós mudamos para às margens da cidade de Manoel Ribas, na rodovia de novo. Foi formado outro acampamento na BR, lá onde o povo decidiu ir. Foram indicados dois lugares para nós irmos. A princípio era para ir na fazenda Laguiche, que fica em Cândido de Abreu, num acampamento também. E o outro acampamento ficava em Cascavel, no 1º de Agosto. Nós resolvemos ir para lá porque nós já éramos de Foz do Iguaçu, ficava próximo à nossa região.

Ficamos um ano lá nesse acampamento, mas daí o problema é o seguinte: lá é uma fazenda que, devido a terra ser muito cara e também fazendeiros de lá ter uma organização muito grande, são uns fazendeiros muito fortes na região, fica enrolado o processo. Lá é mais difícil a gente estar comprando a terra.

A gente já sabia dessa fazenda aqui. Os nossos parentes que moram no assentamento Oito de Abril tinham um caminhão que sempre ajudava o povo daqui. Na época eles conversaram com o meu pai e resolvemos mudar para cá. O meu pai veio em outubro de 2005, eu estava fazendo um curso no Rio Grande do Sul. Quando eu cheguei de lá, que foi no final de outubro eu vim para cá. Eu cheguei aqui no acampamento em dezembro, final de dezembro, já começo de 2006.

Eu fiz, lá no Rio Grande do Sul o V Curso Prolongado para Formação de Militantes do MST. É um curso do Setor Nacional de Formação do MST, da Escola Nacional Florestan Fernandes. É um curso de formação do Movimento. Foi em Palmeira das Missões.

Depois do curso eu vim para cá e fiquei um tempo aqui meio parado, como diz o outro, fiquei só cumprindo a minha função no grupo de famílias aqui do acampamento. Mas logo eu comecei a contribuir na secretaria do acampamento. Fiquei seis meses ali contribuindo, fazendo cadastro, organizando alguns documentos. Mas parei de contribuir ali porque eu necessitava estar saindo trabalhar fora, de vez em quando, até para me manter aqui dentro. Então parei de contribuir ali e fui trabalhar um tempo fora.

Quando eu voltei – eu sempre admirava o trabalho dos educadores na escola, eu gosto de crianças - o pessoal me convidou para fazer parte do coletivo de educadores da Escola Itinerante Caminhos do Saber – eles já haviam me convidado algumas vezes para tentar participar fazendo parte do coletivo da escola, mas eu tinha medo de entrar e não ter, às vezes, a paciência que os educadores tinham. Eu comentei que eu achava que conseguiria me integrar bem com os educandos.

Então eu soube que os coordenadores e a direção daqui do acampamento, numa reunião fizeram a discussão no coletivo e eu entrei como educador. Isso foi agora esse ano, em abril, desse ano de 2007. Entrei no dia dois de abril de 2007 na escola. Permaneço na luta, estou contribuindo, eu dou aula para o segundo ano do primeiro ciclo. Na verdade, no começo



que eu entrei aqui na escola, como eu nunca tinha atuado em sala de aula, eu via o modo de aula que é na escola tradicional, eu tinha uma visão diferente do que é aqui na Escola Itinerante, eu nunca tinha entrado numa sala de aula e ficava, assim, meio com um pé atrás de trabalhar, na dúvida sobre o que trabalhar com os educandos, o que não trabalhar. E fui me desenvolvendo a partir da prática mesmo. Quando eu entrei, antes de eu assumir a turma, eu fiquei na sala de outra educadora durante quinze dias só para observar o trabalho dela, como que ela trabalhava, como que era o desenvolvimento da sala. A partir desses quinze dias que eu comecei a atuar.

Foi muito bom, porque a gente trabalha no coletivo. Eu acho que não foi tão difícil para eu pegar os conteúdos e o jeito de trabalhar porque nós fazemos o planejamento no coletivo, nós sentamos no coletivo de educadores todas as quintas-feiras para discutir o planejamento das aulas no decorrer da semana. Nós escolhemos um tema a ser trabalhado, conforme está o andamento do acampamento, e é um tema que nós trabalhamos, não só do acampamento como também da sociedade lá fora. Com esses temas o que nós procuramos é trabalhar a nossa realidade de acampamento, de luta, de vida no campo. Mas também se baseando na realidade lá

de fora, da sociedade como um todo. Eu comecei em abril, já está com oito meses de trabalho, e eu estou gostando, me dei bem com as crianças, e a gente procura estar se esforçando ao máximo e estar contribuindo com eles.

Na verdade, um ponto muito forte da minha vida foi a perda da minha mãe, que nossa, foi e é muito complicado, uma coisa que nós não esperávamos, e a gente nunca desejava isso de maneira nenhuma, até porque eu cuidei do meu avô por tanto tempo que eu não medi esforços, eu não reclamava do esforço, o que eu fazia era para ajudar ele, mas era uma coisa que, na verdade, a gente estava pronto para que acontecesse a qualquer hora com o meu avô. Mas como aconteceu com a minha mãe, foi um choque muito grande.

No Movimento o que me marcou foi a aprendizagem que a gente tem. Quando eu morava na cidade, tinha uma visão capitalista, “ah, porque tinha que arrumar um serviço porque eu queria uma vida boa, andar na moto, não sei o que mais”, na verdade aquela idéia de consumismo. E quando a gente vem para o Movimento, muda. A partir do momento que eu vim para o Movimento eu aprendi que as coisas aqui funcionam mais no coletivo, a gente não dá tanto valor apenas para a parte do consumismo. E aprende também com ideologia, a gente está sempre buscando conhecimento também, e o que podemos colocar em prática, colocamos, mas sempre visando não só o individualismo, mas mais o coletivo. No Movimento a gente aprende também a analisar o que a mídia ou outro meio de comunicação impõe, na verdade, na sociedade, que ela tem uma ideologia totalmente diferente do Movimento, na verdade ela quer alienar as pessoas ao seu favorecimento próprio. E aqui é totalmente diferente, a gente tem uma visão política do modelo que é na sociedade lá fora, como funciona.

Acho que é isso, muita coisa da vida a gente não lembra, mas contei um pouco.

2.13 FRANCIELE CAMILO

A Franciele Camilo, chamada por todos no acampamento de Camila, me convidou para entrar no seu barraco e junto com sua mãe, a filha e o marido, contou sua história de vida.

Muitas vezes a narrativa se transformava num diálogo entre ela e a mãe. Perguntas e confirmações de datas e fatos, além de algumas passagens da fala haver interferência da mãe com sinais dizendo o que era e o que não era para ser contado.

Mas a Franciele contornou a situação e direcionou sua fala de acordo com o contexto da entrevista. Marcou-a com muitos detalhes da vida, num tom dramático e por vezes bem humorado, e ainda com muito entusiasmo, considerando muito importante o registro que estava sendo feito.

Em sua vida, atravessada pela pobreza e sofrimentos nas relações familiares, destaca com muita clareza e emoção o sonho de ser educadora e a alegria de ter ajudado a construir a Escola Itinerante, reconhecendo seu papel de participação nessa luta pela educação. Ser educadora, para ela, passa pelo papel ativo e participativo na escola e na sua própria formação: torna-se educadora na aprendizagem do cotidiano pedagógico e político, na vivência dos saberes escolares, na cultura escolar da Escola Itinerante e na reflexividade desafiada e vivida nesse contexto.

HISTÓRIA DE VIDA – FRANCIELE CAMILO**Entrevista realizada em 6 de novembro de 2007**

Eu acho que a escola e o acampamento já é uma história que faz muita parte da minha vida! (...) E na hora que eu cheguei e vi tudo aquilo erguido e pensar que teve um pouquinho da gente ali dentro, é o meu maior orgulho, de estar ali dentro, de ver aquela escola indo para frente!

Eu nasci em Apucarana, Paraná, morava na região de Cambé. Moramos muito tempo na cidade, a gente tinha uma vida até mais ou menos. Desde quando eu nasci até quando eu tinha seis anos de idade, nós levávamos uma vida boa. Eu morava com a minha mãe, meu pai, minhas irmãs no centro da cidade. Nós mudamos para uma Vila Rural e então, nesse lugar, começaram nossas dificuldades em questão de trabalho e do meu pai. Meu pai é alcoólatra, ele bebia demais e foi perdendo serviço, não conseguia trabalhar. Ele só bebia e brigava com a minha mãe e a gente começou a passar necessidade por lá. Passamos bastante tempo necessidade, ficamos naquele lugar que era na zona rural em Cambé. Eu lembro como se fosse hoje, a minha mãe saía trabalhar, para ajudar ele e quantas vezes de ele sair para trabalhar, assim, na roça e por causa do próprio álcool, da bebida, não conseguir trabalhar, dar enfarto, dar começo de derrame.

Nós vivemos essa vida acho que uns quatro anos, uns três ou quatro anos. Depois nós mudamos de novo para o centro da cidade, em Cambé ainda, continuava em Cambé. A gente estudava lá e eu já tinha me curado de uma depressão que tive quando era criança, tinha onze, doze anos. Essa depressão já era por causa das dificuldades que a gente passava, eu via o sofrimento nosso. A gente já tinha aquele olhar, olhava para o mundo e não entendia, via as irmãs, a mãe, o pai e a gente não poder ter aquilo que necessitava, pelo menos o necessário, ver que não tinha o que comer. Ah, é sofrimento demais!

Quantas vezes das pessoas da Vila Rural vir trazer cesta básica para nós, só por ter piedade, pois era uma comunidade com pessoas boas que ajudavam a gente. Então fomos morar no centro de Cambé. Lá em Cambé era assim: nós vendemos a nossa chacinha na Vila Rural, chegamos lá, começou a atrasar o aluguel, só a minha mãe começou trabalhar. Minha mãe trabalhava e, na época, ganhava muito pouco, cento e cinquenta reais e pagava trezentos reais de aluguel e mais comer, o material para estudar, roupa, atrasou tudo. A gente tinha adiantado uns meses de aluguel, mas meu pai não arrumava serviço e bebendo, bebendo... Minha avó que morava no lado dessa casa, chegou e viu que a gente estava com necessidade, resolveu chamar nós para ir para Mauá, e o meu pai daquele jeito, sabe...

Nós somos três irmãos, eu sou a mais velha. Minha avó levou a gente para Mauá. Meu pai brigou com a minha mãe uns tempos lá e saiu trabalhar fora. A minha mãe foi trabalhar na Lagoa Seca, essa foi a fase mais difícil da nossa vida. A minha irmã teve hepatite ela ficou muito ruim, quase morreu.

Nós trabalhamos no café toda vida. Eu trabalhei muito, o que eu pude, para ajudar minha mãe, desde os sete anos. Quando não era em casa, era na roça. Desde que eu era pequena a gente vinha passando necessidade, então eu ajudava a mãe em casa, ficava com as meninas desde criança. A nenê era menor que a Caroline, tinha um ou dois anos, ficava em casa e a outra também. A mãe foi trabalhar no café e eu e as meninas ficávamos por lá. Foi, acho, que uma das fases mais difíceis que a gente teve na vida.

Às vezes a gente ia junto trabalhar no café. Quando eu não ficava em casa com as meninas pequenas, a gente ia. Tinha dia que não tinha como ficar em casa mesmo, que a mãe tinha medo, porque a criança ficar dentro de casa sozinha, é perigoso. Nós íamos trabalhar na fazenda que tinha perto de lá. Ia de caminhão. Eu também ia junto trabalhar em Cambé. Passava o caminhão cedo, o pessoal se reunia no ponto e levava lá na fazenda. Isso em Cambé. Quando nós viemos para Lagoa Seca, nós pegamos o que, nós pegamos um sítio, não é? Arrendado, o pessoal saiu, foi trabalhar e nós ficamos morando, quer dizer, paramos, mas era pra ficar

morando lá. Nós ficamos só sete dias devido à doença da minha irmã que daí não tinha socorro. Ela começou a ficar doente e a gente não sabia o que era. Se não tivesse levado ela no tempo certo que nós levamos, mais uns dias ela tinha morrido. Ela estava muito ruim.

Com isso meu pai voltou lá de Cambé – minha mãe tinha brigado com ele e ele tinha ido para casa dos meus avós - e fez o maior ferve e voltou ficar morando com a gente lá em Mauá. Eu lembro como se fosse hoje, foi em 2004, né mãe, que a senhora se separou? Eu lembro, ele brigou com a minha mãe lá, fez o maior ferve, vixi!! Disse que queria bater na minha mãe...

Nós três na verdade tínhamos pegado hepatite. Só que não deu tão forte igual nessa irmã. Ela ficou muito doente mesmo, ruim. Então o pai chegou e veio para ajudar porque minha mãe não tinha condição de cuidar sozinha e nem de pagar o tratamento. Imagina, nós todas criança! Assim ele veio para casa morar com a gente. Nós morávamos numa chácara, lá em Mauá da Serra, quando nós voltamos da lagoa Seca. Ele voltou a trabalhar, mesmo bebendo, continuando a beber, voltou trabalhar e ajudou a gente sabe, começou a ajudar. A minha irmã foi melhorando, nós fomos melhorando. Minha irmã ficou em tratamento.

Quando foi em dezembro, dia 24 de dezembro de 2004, 2003 ou 2004 mãe? 2004. Ele brigou feio com a mãe daí eles se separaram. Meu avô, pai dele, veio buscar ele para levar para a delegacia. A gente vivia chamando a polícia para ele, sabe? Quantas vezes!! Era a minha maior tristeza chamar, mas só que eu tinha aquele problema, eu preferiria que ele fosse... Toda vida, desde criança, eu queria que meus pais se separassem porque eu não agüentava mais aquela situação. Então foi quando eu fiquei doente, entrei em depressão, nossa menina, fiquei muito ruim mesmo!! Eu só tinha doze anos!!

Depois disso ele foi embora e nós continuamos a luta. A mãe foi trabalhar e foi dando uma melhorada na nossa situação. Quando a gente passava necessidade lá em Mauá, a mãe resolvia. Graças a Deus a minha mãe foi batalhando com a vida, com a gente e o que comer, o que vestir, ela garantia. Não tinha uma casa boa, não tinha aquele conforto, mas o que comer e o que vestir ela garantiu, depois que ele foi embora.

Nessa época eu trabalhava, ajudava num mercado que era da minha tia, a dona do mercado era essa minha tia e eu ajudava trabalhando com ela. Ganhava um pouquinho, mas ajudava um pouco em casa. Trabalhei, fiz um pouco de tudo ajudando os meus parentes mesmo, ajudando a cuidar de criança. Aconteceu uns problemas na família, que eu não me lembro direito, e minha avó teve um derrame, no ano de 2006, final do ano, daí meu pai pediu para eu ir para lá. Era a mãe dele.

Então eu fui para lá ajudar. Daí começou outro inferno na minha vida, porque eu dormia três horas por dia. A minha mãe estava em Mauá trabalhando. Eu fui para lá e ficou aquele inferno todo! Passou uns tempos, um mês e pouquinho e eu fiquei sabendo que a minha mãe tinha vindo para o acampamento, quando tinham ocupado ali na Brasileirinha. Não mãe, quando a senhora veio para o acampamento era com um mês que eu tido ido para lá sim!

Eu fiquei sabendo que ela tinha ido acampar. Só que nós já tínhamos ido visitar uma vez o acampamento. Ficamos uma semana, mais ou menos, só que o pessoal ficou com medo, porque quando a gente morava na cidade falavam muito mal dos Sem Terra. Então a gente ficou com medo e foi embora. Depois eu fiquei sabendo que tinha Escola e eu fiquei contente, apesar de toda a minha família por parte de pai ser contra, que eles não são aquelas pessoas ricas, mas são de uma situação estabilizada. E eu fiquei lá. Eu não tinha tempo para nada, eu ficava só, minha vida inteira cuidando da minha avó, cuidava dela na cama e dava banho – que ela era uma senhora muito grande - e trocava de roupa, tinha que trocar de fralda nela, aquele sofrimento!

Isso foi atrapalhando nos meus estudos porque eu não dormia, dormia três horas e meia por dia, eu passava a noite acordada, ia para a escola de manhã e quando chegava ao meio dia, eu dormia. Do meio dia às três horas, porque a partir das três tinha que começar a cuidar dela, cuidar de novo. E assim foi durante quase seis meses. Até eu acostumar foi difícil.

Nesse tempo, meu pai morando com nós lá, alcoólatra, ele saía para a rua e me dava muita tristeza, de ver uma pessoa que era trabalhadora, uma pessoa que era para se dar bem na vida, que estudou bastante, se entregar ao vício da bebida. E começou aquele inferno! Ele sumia de casa e ficava cinco dias fora, desaparecia! Chegou a beber com mendigo, ficava na rua, dormia na rua. A minha família por parte de pai, não a minha avó, mas os meus tios, irmãos dele, o meu avô, não ligavam para ele. Muitas vezes eu deixava de ir na escola para ir atrás dele, procurar ele no meio das ruas, assim, com medo de algum bandido porque lá, em Cambe, é muito perigoso. Eu saía atrás dele, perdi muita aula. E o dia também que eu ficava no hospital com a minha avó, que às vezes dava algum problema e ela tinha que ficar internada, eu perdia quinze dias de aula para ficar com ela lá no hospital. Foi assim! E eles não queriam deixar eu vim ver a minha mãe porque a minha mãe estava no Sem Terra, sabe!

Eu fiquei seis meses lá, até nas férias de julho. Eu estudava no primeiro ano, do Ensino Médio. Eu pedia para telefonar para minha mãe, mas eles quase não deixavam a gente se comunicar, era difícil. Falavam que a conta ia ficar muito cara, mas era por não deixar eu me comunicar mesmo! Eu fui voltando entrar em depressão de novo porque eu nunca tinha ficado distante da minha mãe tanto tempo assim. Eu sabia que eles queriam que eu ficasse morando lá

com eles e era aquela família que queria dar de tudo para uma pessoa só, concentrar as coisas só numa pessoa, e eu não concordava. Eles faziam proposta de ficar, ah, que iam dar estudo para mim! Não queriam me deixar ver minha mãe, não queriam me deixar ver as minhas irmãs, não deixavam eu ligar. Era difícil eu ligar para a minha mãe, era muito raro. Até que um dia eu falei para eles: “Ou vocês me deixam ir ver minha mãe ou eu vou fugir de casa!” Eles pegaram, compraram a passagem nas férias de julho para eu ir.

Mas nem o material de escola eles não compravam!! Quem estuda no ensino médio precisa do material para estudar! Além de eu perder vários dias de aula, eu não tinha o material para estudar. As minhas notas abaixaram muito! Eu nunca fui de ter nota vermelha e lá aconteceu isso!

Eu cheguei e vim para cá, na Fazenda Brasileirinha. No outro dia já ocuparam. Eu cheguei numa sexta, no sábado ocuparam aqui a parte de cá da Brasileira. Me colocaram e falaram que não era para mim voltar embora. Era para eu ter ficado até segunda-feira. Quando ocuparam para cá, como a gente não tinha conhecimento, ficamos quarenta e dois dias trancados sem poder nos comunicar com ninguém, sem poder sair, o povo que estava aqui que tinha ocupado não podia sair. E nós ficamos aqui. Eles tentavam ligar para eu voltar embora porque, apesar da minha avó ter dado uma melhorada, ela precisava de ajuda.

O que ajudou ela foi aquela fisioterapia. Eles gastaram muito dinheiro com ela e o que salvou ela mesmo foi o particular e Deus! O que eles pagaram!! Gastaram muito com ela, trinta e cinco mil reais, só que foi um derrame muito forte, paralisou metade do cérebro. Foi difícil! Mas ela foi dando uma melhorada.

Então eu fiquei aqui. A família da mãe pressionava a gente: “você não pode largar tua mãe porque você não sabe o que vai acontecer!”. E a família de lá pressionava: “Você não pode deixar a tua avó!”. E foi assim durante um tempo. Depois eu resolvi, falei: “Não vou voltar mais!” Fiquei aqui. Deu um mês eu já comecei gostar do lugar...

Eu fiquei aqueles quarenta e dois dias aqui e não fui mais para Cambé. Quando eu fui começar a estudar apareceram uns problemas lá em Mauá e minha mãe tinha que trabalhar mesmo porque estavam difíceis as coisas, então a minha mãe falou: “vamos embora!”. Fomos para lá e ficamos quantos meses lá, mãe?

Ficamos uns três ou quatro meses para lá, em Mauá. Nisso a minha transferência demorou de vir de Londrina para cá. Chegou aqui, eu entrei estudar, mas deram dois dias e eu ia para Mauá de novo e já estava no final do ano de 2005. Nós chegamos em Mauá, eu entrei estudar e o pessoal falou: “Você não pode sair daqui, não sei o quê, se você for embora de novo

você vai parar de estudar!” Mas no que chegamos lá minha mãe não quis ficar: “Não! Nós vamos voltar pro Sem Terra de novo!”. E nós ficamos nessa esperança.

Mas por causa da matrícula, que até chegar lá em Mauá, eu não podia voltar para Faxinal, com isso eu perdi o ano, eu e as minhas duas irmãs. Durante esse ano eu não estudava, e como surgiu a Ciranda no acampamento e eu tinha aquele jeito muito desligada, eu gostava de fazer as coisas, eu vivia para todo lado puxando leite, puxava água, eu sempre gostei de ficar enfiada nos mato, começou surgir a ciranda e me chamou a atenção. O pessoal não tinha bem organizado, e eu comecei olhar... Eu conheci uns meninos que tinham vindo de fora e eles começaram a trabalhar na Ciranda. E eu gostei! Me convidaram e eu fui uns dias e comecei a gostar de ter contato com as crianças, era uma coisa assim que eu já tinha tido contato bastante com crianças, mas eu não sabia que tinha uma habilidade para trabalhar com as crianças! Eu comecei a trabalhar com eles e foi indo e acabou durando um ano, até o final do ano, até mais ou menos janeiro. Nisso começamos uma discussão da Escola Itinerante aqui, e como eu já estava na Ciranda, nos projetos da Ciranda, já comecei me inserir nos projetos da escola.

O Edilvane chegou com a proposta da escola e eles já estavam na batalha da brigada e corriam, faziam estudo pra lá e faziam estudo pra cá, todo aquele alvoroço, o pessoal todo animado: “A escola vai sair no acampamento!!”, “E nós precisa de escola porque não tem condição das crianças ficar saindo para fora para estudar, porque as estradas são ruins, perigosas e é muito distante!” Era muito difícil mesmo e naquela época, se chovesse um dia, não saia três, quatro, acabava a semana o carro sem poder sair. As crianças perdiam muita aula com isso.

Se chovesse também o carro parava e tinha que andar a pé lá do Guaretão até aqui, que é mais ou menos uns doze quilômetros! De a pé! O pessoal foi começando ficar indignado: “Nossa, o prefeito não ajuda a gente por causa de ser todo mundo de Ortigueira!” E o pessoal falou: “Ah! Então vamos contribuir para que essa escola saia aqui no acampamento!”. Começaram as reuniões, as discussões. Foram escolhendo os educadores. O setor de educação, na época – nossa! – estava bem completo, o pessoal todo mundo ajudando, envolvido. Foram se prontificando os educadores. E começou surgir a turma da Escola Itinerante e a turma do EJA.

A gente começou a fazer uns estudos com o Edilvane, os meninos que já tinham trabalhado em Escola Itinerante de outros acampamentos começaram a contribuir para os estudos. Eu lembro, até hoje que o primeiro planejamento que a gente fez – porque antes de dar aula tinha que estudar, planejar porque a gente nunca tinha trabalhado numa escola – foi meu planejamento, o primeiro planejamento!! Eu começo a falar e começa a encher o olho d’água! A gente ia naquele estudo – nossa! – a gente quebrava a cabeça para fazer o planejamento, para

planejar essa escola, como é que ia ser, como é que os educadores tinham que trabalhar com essas crianças, o que elas precisavam aprender! Se todo mundo falava que era uma escola diferente, mas é diferente no que gente? Porque a gente estuda lá fora e nunca tinha feito nenhum curso de professor, necessariamente a gente ia passar aquilo que a gente tinha aprendido, que os outros educadores nossos tinham passado pra gente. Começamos a discussão: “O que trabalhar com as crianças? Como que seria? Como é que seria organizado essa escola? Como é que seria o currículo da escola?”.

E a discussão entrava, ia para a direção, ia para a coordenação, quem seriam os educadores, foi uma luta! Depois que a gente começou a organizar, já estava bem adiantada, avançada a discussão, minha mãe chega e fala: “Vamos embora de novo!” Aquilo foi o final do mundo para mim, porque eu já tinha ajudado, já tinha feito o planejamento, já estava inserida, já tinha discutido como é que iam ser as turmas, se ia ser uma escola por série, se ia ser uma escola por ciclo, aí tinham discutido isso e eu estava já lá na educação infantil, que a minha área sempre foi educação infantil.

E eu fui embora! E eu ficava sabendo, lá fora das coisas, porque eu sempre acompanhava tudo, mesmo morando lá, eu tinha parente aqui e a cada quinze dias eu vinha para acompanhar a escola, porque eu gostava muito de tudo, das crianças que eu trabalhava! Chegava no acampamento era aquele monte de criançada em cima de mim, até hoje é assim!

Eu fiquei seis meses certinho, de janeiro a julho lá com a minha mãe, aí quando foi em julho eu voltei para o acampamento para morar. A escola já estava toda organizada, já fazia seis meses que ela tinha saído, que estava funcionando mesmo, a escola começou em janeiro, toda organizada. Eu cheguei e o pessoal ficou meio assim, de eu entrar como educadora da escola porque sempre eu ia e voltava, ia e voltava.

Para eu entrar na escola, o ano passado, eu prometi que não ia mais embora, eu jurei para eles que não ia sair da escola, prometi, eu acho que era um compromisso! Eu comecei a trabalhar, mesmo com dificuldade. Entrei numa turma, com dificuldades. A educadora abandonou. Nós tivemos muitos problemas com os educadores da escola, sabe, esse negócio de Itinerante é muito rotativo. A hora que eu cheguei, eu estranhei que tinha muitos educadores diferentes. Foi difícil acompanhar o pique, o pessoal não conhecia a gente. Na escola mesmo eu nunca tinha trabalhado, só na Ciranda Infantil. Eu cheguei, o educador Edivaldo saiu, foi para a Fazenda do Janene, foi empurrado para dentro, em Guaravera e eu assumi a turma sozinha. Comecei e veio aquela explosão de idéias!

Eu comecei a estudar, nisso eu tinha parado de estudar e o tempo que eu fiquei na Ciranda me incentivou a voltar a estudar. Eu voltei lá na cidade mesmo estudar pensando em voltar para cá! Os meus planos sempre eram voltar para cá para poder ser educadora da escola. Eu queria muito ser educadora! Cheguei aqui e já assumi a turma, que nem eu falei para você, e fiquei o resto do ano sozinha trabalhando com eles. Quando começou esse ano, eu fiquei uma parte do ano sozinha, e outra parte chegou uma companheira que está comigo em sala.

Eu acho que a escola e o acampamento já é uma história que faz muita parte da minha vida! E metade da minha vida é a escola, a escola que a gente vem lutando desde os primeiros dias, com toda a dificuldade que enfrentou. Foi difícil porque muita gente falava: “Como é que vai fazer a escola aqui com esse professor que não tem formação nenhuma, esses professores não têm capacidade!”. Quanta gente nos apedrejava! Nós recebemos muita crítica. E na hora que eu cheguei e vi tudo aquilo erguido e pensar que teve um pouquinho da gente ali dentro, é o meu maior orgulho, de estar ali dentro, de ver aquela escola indo para frente!

Eu estou fazendo curso de professor também, é outra novidade que veio, que eu esperava, só que eu não podia fazer o curso do magistério. Foi meu casamento este ano também. Eu casei, já ganhei uma família quase que completa, ganhei uma filha e um marido. Também tive decepções na família, meu pai também, até pouco tempo estava internado de novo por causa do alcoolismo. É uma pessoa que não sara, acho, que não tem mais cura, só se for por um milagre.

Outra coisa que também que nossa, para mim me enche de orgulho é o magistério. Eu acho que depois de tanto tempo eu não imaginava, não nesse, agora. Na hora que falaram para mim, não acreditava! Por causa de eu ser nova, pensava em terminar o ensino médio que eu estava aqui na escola em Vista Alegre mesmo, estudando mesmo com essa rotina pesada, porque para mim é pesado, mas acho que não é tão pesado pelo fato da gente gostar do que faz, por amar.

Aqui na escola o pessoal trata a gente super bem, como eu nunca imaginei. Meu sonho, toda vida foi estudar. Só que com os problemas que tive eu estava desanimando. Quando eu tive depressão, atrapalhou na minha escola um tempo, mas graças a Deus me ajudaram. Lá em Londrina, em Cambé, atrapalhou de novo. E quando eu vim para cá a dificuldade da matrícula. Mas quando, como diz a história, como diz o povo, quando eu me arribei, aí eu falei: “Agora eu vou em frente, porque agora eu não paro!”. Então surgiu o curso do magistério eu falei: “Agora sim que eu vou para frente!”. Com a ajuda de Deus eu vou caminhar,

Então estou estudando no magistério, os planos ainda a gente tem, mesmo que encare as dificuldades. Quando tem o curso é apurado, como diz a história, os trabalhos, a vida que a gente

leva, a rotina complica. Mas os meus objetivos são continuar contribuindo com o Movimento, com a escola. Quero ver, claro, sair assentamento aqui! Depois de terminar o curso poder ajudar a contribuir na escola. Não sei, mas a gente vê tantos assentamentos que saiu escola nesse curso que a gente foi em Faxinal do Céu, as críticas de como que as escolas dos assentamentos estão organizadas, a formação do professor que não conhece a realidade do campo, como é que a gente vai mudar? Se a gente quer a escola nova e os professores não conseguem se conscientizar por não viver aquela realidade de assentamento, daí continua a mesma escola tradicional de sempre.

Acho que o meu maior objetivo da vida, para caminhar, é ir à escola e continuar estudando. O meu marido apóia bastante e, no entanto eu não imaginei também que eu ia casar tão já, mas, graças a Deus ele é uma pessoa que me apóia, ele trabalha também aqui no Movimento. E ajudar a minha mãe, porque a minha vida, a maior parte dela, além da escola, é a minha família, nem tanto a minha família atual, mas a minha outra família que é a minha maior preocupação. A gente vê a pessoa que não tem nada, que a gente não tem nada mesmo, nada! Nem para falar que aquela colher é minha!

A minha mãe mora com a minha avó, agora, mas eu quero ver ela numa terrinha dela. Quero estar assentada também. E eu queria ver meu pai me ajudar, mas com a vida que ele leva, é difícil, ele não tem mais cura.

Acho que um pouco é isso, sabe, não contei tudo, mas uma boa parte!

2.14 MARIA APARECIDA

Procurei a Maria Aparecida na saída da escola. As aulas tinham se encerrado e fui até a sala de aula dela. Ela me esperava, pois sabia que ainda não tinha gravado a sua entrevista.

Era hora do almoço e esse seria o melhor horário para conversarmos, pois à tarde ela estaria em reunião pedagógica com os outros educadores.

Então gravamos a entrevista ali, na sala de aula onde desenvolvia seu trabalho com as crianças pequenas – Educação Infantil. Sala enfeitada, carteiras em círculo, muito material de recorte e colagem, muita cor naquele espaço, apesar das condições físicas serem sempre precárias.

Sentamos nas carteiras e começamos a gravar a entrevista. Maria Aparecida relatou a sua vida que inicia com o trabalho na roça, trabalho infantil, do qual ela precisava fazer para sobreviver. Luta pela sobrevivência é a marca do início da sua história, da sua infância. Mais tarde a luta da vida se torna a busca pelo estudo, por uma profissão atravessada pelas dificuldades postas pela sua condição de mulher e mãe. A questão de gênero, a desigualdade a partir da sua condição sendo mulher, lhe traz e nos traz a dimensão da dificuldade da vida, das opressões e exclusões vividas, que não são somente as de classe social, mas, sobretudo as de gênero, nesse caso.

Ela se tornou, com muita dificuldade e persistência, uma profissional da educação, uma professora. Conheceu e se aproximou do MST como um resgate de suas raízes com o campo, com o trabalho na roça, também em busca de uma vida melhor.

Nessa aproximação, se refez no cotidiano político e pedagógico da escola e do acampamento, a partir da vivência da cultura escolar e da cultura política no MST, sobretudo como um processo educativo e formativo – educação informal, assim como refez seu olhar para o papel da escola, da educação e da educadora que é. Essa releitura se dá na oportunidade da vivência e da experiência da cidadania ativa, que destaca bem em sua fala.

Busca ainda construir uma relação de igualdade com seu companheiro, dando destaque nisso na fala, colocando a possibilidade de trabalho e vida para ela, mulher a partir dessa construção de igualdade, que se apresenta como uma possibilidade, mas que também não é homogênea e se esbarra em contradições no contexto das relações de gênero, no acampamento e no movimento social.

Maria Aparecida relatou sua vida, que ficou, nesse texto escrito, a seguir, o registro documental da sua história. No tempo dessa pesquisa, a vida das pessoas continua e outros fatos marcantes são vividos, assim como outras aprendizagens e realizações. No retorno da entrevista,

ao final desse trabalho de pesquisa, pude ficar sabendo que a Maria Aparecida sofreu um acidente de carro e faleceu. Sua família autorizou o uso da entrevista, ficando alegre pela oportunidade de ter o registro da vida de alguém que foi como Maria Aparecida: uma mulher lutadora!

HISTÓRIA DE VIDA – MARIA APARECIDA

Entrevista realizada em 06 de novembro de 2007



Aqui dentro a gente se descobre, se descobre aprendiz que tem sempre que aprender, muito em buscar, nós somos educadores aprendizes sempre...

A minha história dá para ser contada, desde os 7 anos de idade, onde consigo me lembrar. Aos 7 anos de idade minha mãe já levava a gente na roça, trabalhava de bóia fria, puxava enxada mesmo, colhia algodão. Depois veio o corte de cana, e eu pensava assim comigo – trabalhava o dia todo, estudava de noite, tinha treze anos, estava na sétima série – eu pensava: “Eu nunca vou embora desse lugar, eu nunca vou mudar de vida, para cortar cana, acho que eu já sei o suficiente, não quero mais estudar, porque se eu parar de estudar, eu consigo sobreviver, agora se eu parar de trabalhar eu morro de fome!!” Então desisti da escola”.

Aos quatorze anos eu fugi de casa, fui morar com o namorado. Esperei completar dezesseis anos para casar. No mesmo ano em que eu me casei, eu tive um filho, aos dezesseis anos! E hoje meu filho de vinte anos, está cursando o terceiro ano de matemática e vai ser professor de matemática! Depois que eu tive esse meu filho, logo eu tive uma menina, aos dezenove anos. Eu vivia para eles com as migalhas que vinham para a gente! Nesse tempo eu decidi que eu não ia mais trabalhar na roça, que eu ia procurar outro meio de vida que fosse melhor do que a roça. Mas para todo lado que você tenta se adaptar, única coisa que você realmente aprendeu, vivendo a vida que viveu, foi a roça.

Mas mesmo assim eu consegui meu primeiro emprego quando eu tinha 23 anos. Eu trabalhava em uma creche. A creche precisava de alguém como eu para tomar conta de criança, nesse caso, eu era monitora da creche. Mas para que eu ficasse naquele trabalho na creche eu teria que estudar. Então eu fui para a escola fazer supletivo e com o supletivo eu terminei o primeiro grau. A escola sempre exige mais da gente e mesmo no supletivo eu terminei e fiz o segundo grau. Quando estava terminando o segundo grau os coordenadores da creche vieram pedir para mim se eu não pegava uma turma de reforço, era de educação infantil. Era tudo o que eu queria!! Eu peguei a turma para trabalhar. Era com as crianças pequenas, educação infantil.

Trabalhando com eles veio a necessidade de fazer um magistério. Surgiu o magistério à distância. Como eu tinha duas crianças para cuidar, a menina na pré-adolescência o menino na adolescência e apareceu esse magistério à distância, eu disse: “É esse mesmo que eu vou fazer!” Porque eu não podia estar saindo da cidade que eu trabalhava, pois tinha que tomar conta deles. Eu comecei então no curso em Maringá, que é o profissional da educação infantil.

Morava em Caloré, de lá eu tinha que estudar em Maringá, nas sextas-feiras e aos sábados. Saía cinco da manhã e retornava oito da noite e porque eu estava terminando o segundo grau, entrando no magistério e não queria deixar um para fazer o outro, então tinha que conciliar os dois ao mesmo tempo.

Nesse tempo veio a separação. Meu esposo arrumou outra mulher e foi embora com ela e me abandonou com os dois filhos. E eu tinha o magistério particular para pagar, dois filhos para criar, então tive que arrumar mais um emprego. Como eu não tinha tempo para trabalhar fixo e precisava pagar o magistério, tinha que lavar calçada, passar, lavar roupa para os outros, nas minhas horas de folga. Tinha dias que chegava às onze horas da noite em casa e ainda tinha que planejar aula para estar na escola no outro dia.

Quando terminei o magistério, para mim, foi uma das maiores conquistas que eu fiz. Terminei o magistério e já ganhei uma sala de aula normal, para ser professora mesmo. Então fui

para sala de aula, trabalhar. Nesse período surgiu aquele estudo, pedagogia do normal superior, por distância também. Não precisava sair da cidade e eu era sozinha com os dois filhos, e como já tinha a sala de aula, já ganhava um salário um pouco melhor, então decidi que ia fazer o normal superior. Não sei se é porque tinha a cabeça voltada para aquilo lá, mas eu fiz, tinha que fazer a faculdade. Não sei como consegui. Eu tinha os mesmos tipos de problemas para resolver, mas encarei. Era uma faculdade mesmo que a gente faz, porque ao mesmo tempo em que eu estava fazendo a minha, meu filho estava fazendo a faculdade dele, em Mandaguari, no presencial. As mesmas provas que eu fazia na minha, ele fazia na dele, era o mesmo nível para pensar.

Então meu filho foi embora de casa, foi morar com o avô, mas não dava nem 150 metros da cidade de Caloré e minha filha foi embora pra São Paulo morar com a tia. Aí eu fiquei só, trabalhava, estagiava o tempo todo. Foi quando eu comecei a namorar de novo e essa pessoa, com quem estou hoje, foi meu primeiro namorado. Ele também é separado, ele tem a ex-mulher, os três filhos e um neto. Eu tenho dois filhos. Os dois são solteiros ainda, na luta, na escola, batalhando primeiro para depois casar.

Quando eu consegui terminar o normal superior já fazia um ano e pouco que estava aqui dentro do acampamento. Quando fizeram o primeiro trabalho de base em Caloré, que era o pessoal do Setor de Frente de Massa do MST que ia até a cidade juntar gente para vir acampar, eu pensava comigo: “Eu já estou cansada da escola, vou desistir de tudo, eu vou para a terra, vou para a roça, vou trabalhar na roça como fiz desde pequena. Mas o pessoal do MST falou assim para mim: “Olha, se for para você parar de estudar, o mesmo caminho que te trouxe aqui no acampamento, te leva de volta, porque aqui não existe parar de estudar, ou você estuda ou você estuda!” Então eu falei: “Mas o que a gente faz?” Eles falaram: “Você vem a cada quinze dias, em um final de semana, o dia que você puder...” E assim eu fazia. Deu um ano e três meses nessa luta! Ia para a faculdade, normal superior, mas não era todos os dias que tinha aula. E depois eu tinha que fazer estágio, às vezes eu vinha para cá, no acampamento, chovia, não tinha como sair daqui. O estágio ficava para trás, eu tinha que lutar muito para conseguir concluir o normal superior.

Eu e meu companheiro, nós trabalhamos juntos. Eu e ele na roça. E eu contribuo na escola hoje, eu faço parte desse coletivo de educação da Escola Itinerante e do acampamento como um todo. Sou dirigente, coordenadora, mas conseguir conciliar a escola, a direção e a coordenação, não é fácil. Eu conto com a ajuda dele. Quando eu estou na escola e o dirigente não está, o dirigente é ele. Então acho que tenho uma parceria bem grande. Se tem alguma atividade

do MST para fazer fora, alguma reunião, mobilização ou tarefa para cumprir, e eu não posso ir porque estou presa na escola, e ele está aqui, ele vai e eu fico. Quando eu vou, ele fica. Então a gente tem uma parceria muito grande, ele contribui muito comigo. O que faz agüentar é essa ajuda que a gente tem.

Quando eu vim para cá, eu ajudei a completar o quadro de educadores da Escola Itinerante. Nós, juntos estamos começando a aprender sobre o Movimento, sobre a Pedagogia do MST. Foi estando aqui mesmo que eu fui entender o que era o Movimento, fui entender... A gente pegou gosto com o Movimento, porque, por exemplo, com o meu marido foi mais difícil dele sentir gosto pelo movimento, sentir vontade estar aqui dentro, demorou mais. Hoje não, hoje ele é Movimento, ele não é mais aquele que eu trouxe aqui para dentro, ele é Movimento!! E eu também!!

Eu vim para a escola em março desse ano de 2007, dia 20 de março. Eu sempre trabalhei na educação infantil. Quando foi para eu fazer o trabalho do normal superior, eu procurei esse tema, principalmente porque, como profissional, eu gostava da educação infantil. Se um dia eu puder continuar estudando pretendo fazer aquilo que eu gosto.

A gente fala que tem que planejar o trabalho pedagógico. Eu tenho o tema da aula, eu já venho para a escola tendo gravado tudo. Então tem que estar tudo no caderno esse planejamento. É uma coisa que você faz ela e você muda a hora que você quer, dependendo da situação e da necessidade em sala de aula. São as crianças que mudam a aula, eles praticamente que planejam a aula. Então eu planejo, o planejamento muda e, depois da aula, faço outro registro no caderno relatando como foi. Eu entrei para a escola e o meu medo de estar indo para a escola era de que eu não conseguisse trabalhar com a realidade do campo e do MST. Principalmente porque eu estudei sempre na cidade, acho que eu estudei só o terceiro ano na escolinha da fazenda, foi quando eu morava na fazenda e trabalhava lá, mas a professora era da cidade. Nesse tempo, o que eu aprendi da escola, era tudo da cidade, aquele modelo, sabe? Nada da escola do campo, nada da realidade do campo. E o que é de mais valor da nossa Escola Itinerante é isso, é estudar o meio em que vive. Então eu tive mais que aprender com escola, do que ensinar nela! Porque tive que aprender a conviver com o meio que a gente vive para depois estar repassando parte para os alunos. A maioria das aprendizagens são eles que passam para a gente. É uma troca, a gente estuda com eles e não ensina somente.

Então minha concepção de Escola Itinerante é muito boa. Se fosse para eu deixar a escola e retornar para a escola que trabalhava antes, eu acho que não conseguiria me adaptar mais lá fora. Aqui somos nós que fazemos a escola e lá a escola é bem própria, já vem pronta. Eu achava

que quando terminasse o ensino superior não precisaria estar mais estudando. Terminei, está acabado e pronto! Aqui dentro a gente se descobre, se descobre aprendiz que tem sempre que aprender, muito em buscar, nós somos educadores aprendizes sempre...

Mas não é só na escola, não. Essa aprendizagem se dá, muitas vezes, no dia a dia do acampamento. Estamos aqui dentro se formando. Na escola nós temos a coordenação da escola onde os educadores com os pais fazem parte. Nessa coordenação tudo é discutido, é tudo no coletivo, todas as nossas reuniões e assim fazemos a Escola, erguemos ela e a fazemos diferente. Somos sujeitos desse processo! Discutimos sobre o aprendizado dos educandos e o nosso também. A gente sai para estudos, recursos lá fora, para buscar conhecimentos, coisas que na cidade nunca sai em busca, seja pela dificuldade ou por estarmos sozinhos. Lá sempre está enviando um conhecimento de fora para dentro da escola, então o mundinho é fechado para dentro da escola. Aqui não, aqui a busca do conhecimento é geral!

Já fui na Escola Milton Santos, que é em Maringá. Aquela escola é muito bonita, é uma escola que o MST fez para formar os educadores e os militantes. Agora sei que a universidade ajuda lá. Isso era quando estava estudando o normal superior ainda. Saí daqui da escola porque eu já fazia parte do Setor de Educação. Foi a primeira vez que eu saí. Depois, a segunda vez, a gente foi para Porto Rico também numa formação do MST para educadores das Itinerantes e da Educação do Campo. E a cada lugar desses que vamos, a gente faz uma reflexão sobre aquilo que aprendemos. E quando vamos para algum lugar e outro educador vai para outro lugar, tudo o que trazemos para trocar é diferente, não é aquilo que mandam, o que vem pronto não se torna diferente!

Agora quando se vai em busca do conhecimento sozinho, você vai atrás, mas é mais difícil, é diferente. No coletivo é o que mais a gente aprende. A minha concepção de escola hoje, de Escola Itinerante é totalmente diferente. Se você tivesse fazendo essa entrevista no começo do ano, seria outra coisa, outra pessoa falando aqui. Eu aprendi muito durante esse ano, formei e estou formando minha concepção do MST, da Escola Itinerante, da Pedagogia do MST. Isso por causa dessa participação, dessa interação, da gente erguer, construir essa escola, da participação nos cursos de formação.

O último curso que teve foi em Matelândia. Eu não pude participar porque eu tinha uma cirurgia marcada bem nas datas do curso. Nesse curso eu ia estar participando como professora de artes, porque aqui na Escola itinerante, eu além de trabalhar com a Educação Infantil, eu dou aula de artes para todas as turmas, de todos os ciclos. Mas eu não pude participar dessa formação porque estava marcada no dia 23 e bem nesses dias eu tinha uma cirurgia marcada. Para a

cirurgia o médico tinha me passado que eu não poderia estar viajando, antes de marcar a cirurgia. Como eu não fiz particular, fiz pelo SUS, qualquer hora eles poderiam marcar. Até eu falei para o meu marido: “Eu tive sorte de ter uma pessoa pior que eu, que teve que levar pra emergência e eu fiquei com a vaga dela para a cirurgia. Para ela não foi muita sorte, mas pra mim foi, porque se ela não fosse para a emergência, ia acabar indo eu.”. E mesmo se eu não tivesse ido ir fazer a cirurgia eu não poderia estar viajando porque o médico me proibiu de viajar, eu não podia correr, não podia pular, essas coisas.

Então meu estado de saúde comprometeu essa formação e um pouco do trabalho aqui na escola. Aqui a gente tem o recreio também, que é direcionado com brincadeiras e atividades com as crianças. Como na Educação Infantil é uma hora a menos, eu me dedico também em outras atividades. Sou eu e a Camila que fazemos o recreio e agora, como eu não estou, as crianças ficam livres. Até eu poder brincar com eles demora um pouco.

O médico falou que talvez esse ano eu nem possa fazer mais isso, é para eu planejar para fazer o recreio só para o próximo ano, mas às vezes os meninos inventam alguma coisa e a gente fica lá participando no horário do recreio.

Nós trabalhamos com horário integral. Desde a hora que eles chegam, às oito horas da manhã, até o meio-dia e meia os educadores estão com atividades com as crianças, o tempo todo, mesmo na hora do recreio.

Então é isso, sigo aqui como educadora, aprendendo sempre, nessa luta que é a terra e a educação.

3 MLITÂNCIA E PESQUISA: A HISTÓRIA DE UM PROJETO

3.1 A EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: SE É PARA SER PEDAGOGA, QUE SEJA NO MST!

Onde posso ser uma pedagoga revolucionária, que ajude a construir alternativas de educação pública e popular ligadas à função política que a educação tem e ao seu caráter transformador e que possa contribuir com a transformação socialista da sociedade? No MST, assim pensei quando saí da Universidade Estadual de Ponta Grossa, formada em Pedagogia. E foi esse o caminho que segui, numa trajetória de uma década de militância dentro desse movimento social.

O tema e o caráter dessa pesquisa são fruto dessa caminhada, que hoje se revela síntese dessa história de militância, vivência e pesquisa, sendo ainda mais, posso dizer, essa espécie de síntese das aprendizagens e processos de transformação pelos quais passei enquanto pessoa, militante, educadora e pesquisadora, no viver e pesquisar a minha própria realidade, a minha militância.

Não foi fácil entrar no MST, assim como não foi fácil, depois de 10 anos, assumir o papel de pesquisadora, dentro dele.

Para ser aceita no coletivo de educadores e educadoras do MST do Paraná, o Setor de Educação, era preciso ter pertença, mística interior e demonstrar a identidade Sem Terra. Pertença é uma palavra muito usada no MST que quer dizer que você se sente parte desse movimento e dessa luta, e que a coletividade do MST te sente parte também. Mística interior é o sonho da transformação social que você alimenta e lhe faz, a despeito de todos os problemas, dificuldades pessoais, se doar para a luta social. E a identidade Sem Terra poderia ser vista na simbologia utilizada pela pessoa, como o uso do boné do MST, camisetas, a bandeira, o chamado kit militante – lápis, caderno, prato, talheres, um livro geralmente que estava sendo estudado internamente (os da Revolução Russa preferencialmente, se você estivesse na formação política ou poderia ser um do Paulo Freire, que também era bem aceito!), uma bandeira – assim como a participação nos rituais desse movimento.

Aprendi o be-a-bá. Com muita vontade e sonho de mudança tratei de aprender a mística interior, desenvolver minha pertença a esse movimento e, sobretudo ter a identidade Sem Terra, já que legitimamente eu não era orgânica dessa luta. Assim fui chegando no MST, participando

de algumas reuniões de base, encontros na minha região mesmo – Ponta Grossa, Reserva, Tibagi, Ortigueira.

Andei a pé, arrumei biblioteca da secretaria regional do MST, dormi nos barracos, ajudei na ocupação, me escondi do pistoleiro. Alfabetizei. Uma, duas, dez, trinta pessoas. Organizei aulas de alfabetização nos acampamentos e tentei formar os educadores-alfabetizadores para essa tarefa. Essas ações me credenciaram a entrar no MST. Inspiraram confiança nas lideranças que observam “os de fora”. E eu era “de fora” e queria me tornar “de dentro”.

Fui “batizada” no MST em 1999, época do Governo Lerner no Paraná que realizou muitos despejos violentos, mortes e torturas de trabalhadores². Por conta dessa conjuntura, marchei de Ponta Grossa à Curitiba, como forma de protesto contra as ações violentas do governo e pedido de soltura dos presos políticos dos conflitos de terra – um dos presos e torturados já era, na época, meu companheiro. Conheci-o nessas primeiras tarefas que desenvolvera no MST, ainda enquanto estudante universitária, e logo depois como militante. Ele era dirigente da região em que eu me encontrava militando.

Participar da Marcha foi meu “batismo” no MST. A caminhada a pé, por 8 a 10 horas diárias, carregando uma bandeira vermelha, durante uma semana, me deu a dimensão do papel da militância que eu estava assumindo. Bandeira ganhada numa mística³ (apresentação, encenação que combina músicas, representações teatrais, simbologia, sobre temas que dizem respeito à realidade interna da organização e temas em pauta) de compromisso com a luta e com o Movimento. Não era mais possível quebrar com o compromisso.

Aceita, pois, no Setor de Educação fui coordenar escolas do MST em diversos lugares do Estado do Paraná e do Brasil. E participei da Escola Política de Formação de Quadros Dirigentes desse movimento. Formada na Escola Nacional Florestan Fernandes, construí-me liderança desse movimento, com identidade e pertença, por alguns anos, com tarefas designadas pelas instâncias superiores no meu Estado de origem, em outros Estados e em outros países.

Nessa caminhada, alguns conceitos e visões foram se formando, que embasavam a minha prática militante, política e pedagógica e interpretação do mundo, que são os dominantes no Movimento e que chegaram comigo na Universidade de volta onde me torno pesquisadora da minha própria prática e vida.

² Ver a esse respeito: Anais do Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de violação dos direitos humanos no Paraná, 2001

³ Sobre Mística no MST, ver trabalhos de: BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. São Paulo: ANCA, 2002; VIEIRA, Luiz Carlos. **A mística o MST: um ritual político**. Anais do XIII Encontro de História ANPUH – Rio. Rio de Janeiro, 2008.

Primeiro a questão da identidade Sem Terra. No entendimento do MST, essa identidade é uma forma de resistência e é vista como homogênea. Ela serve para gerar unidade dos Sem Terra, como classe trabalhadora, na luta de classes da sociedade. Ela precisa ser vivida e cultivada de forma, pelo menos parecida, em todos os acampamentos e assentamentos espalhados pelo país, para gerar essa unidade e resistência. O que a determina é o ser camponês, a ligação do homem com o trabalho na terra, a consciência política da luta de classes na sociedade (que é desenvolvida com os cursos de formação, principalmente), a simbologia e a participação nos rituais desenvolvidos no contexto do movimento. Porém afirmar que, na estratégia política de unidade do MST, a identidade precisa ser vivida e cultivada de forma igual não significa dizer que ela é homogênea. Essa visão de identidade que formei como diretriz de minhas práticas políticas acreditando que ela deveria ser vivida uniformemente pelos seus militantes e base. Só mais tarde com a pesquisa é que fui perceber que no MST existem identidades. E que a homogeneização que se pretende é uma forma de resistência, mas que de fato não acontece.

Também como teoria social de leitura de mundo, o marxismo era a diretriz principal. E de certa forma, muitas vezes dogmatizado, que gerava uma visão polarizada da sociedade, sendo a luta de classes a única desenvolvida – uma classe contra a outra.

Assim aprendi, assim ensinava, como formadora política e liderança. Muitas vezes como ministrante de cursos de formação política para militantes de base, para jovens que estavam entrando na militância, pautava as discussões e formações nessas perspectivas. O Setor de Formação do Movimento me designava temas para trabalhar como: “Como funciona a sociedade” ou então “Marxismo para iniciantes” e muitos outros ligados à questão da educação ou não. Mas nessa temática, costumava colocar no quadro (da mesma forma que aprendi com meus formadores) as classes sociais. De um lado do quadro ricos; de outro, pobres. Em baixo ia completando com os meninos: de um lado latifundiário, de outro, camponeses; de um lado donos de fábrica, de outro, trabalhadores; e assim por diante. Isso dá a dimensão de uma polarização da visão de classe e de luta social que acompanha a interpretação de mundo no MST. Nessa visão, os nossos inimigos eram os de classe, somente. Os ricos, os poderosos, o governo e o Estado, e era essa a luta que se deveria travar.

Essas são as principais visões, conceitos, os mais fortes que foram revistos, e reelaborados no processo da pesquisa, por isso os destaquei aqui.

Toda a certeza do mundo estava comigo, ao pensar que depois da luta de classes o sol do socialismo brilharia e enfim, acabaríamos com as desigualdades sociais e seria possível viver

uma vida feliz. Toda essa certeza e a mística da transformação social garantiram a minha militância por muitos anos o que trouxe muitas experiências e aprendizados.

Ao longo dos anos, mesmo acompanhada das certezas e dessa interpretação bem sólida do mundo, vivi muitos conflitos dentro do MST, que hoje me dão, tomados como experiências, condições de ampliar as referências de análise social de uma realidade, muito embora eu não analisasse assim até bem pouco tempo.

Foram as contradições geradas a partir da minha condição de mulher, mãe, liderança, as polêmicas em torno do papel social estabelecido para as militantes mulheres, para os militantes homens, os problemas gerados em torno da radicalização excessiva do sacrifício pessoal e da disciplina em torno da luta social que desconsideravam as questões culturais, de gênero, sociais que atravessam a vida dos militantes, e geram desigualdades, além da econômica essencialmente discutida no MST.

Algumas contradições me incomodavam, me questionavam e me colocavam nas palavras e nas ações a crítica em torno de algumas questões internas do Movimento, sobretudo as que mais me oprimiam: o coletivismo que apaga as diferenças e as transforma em desigualdades que são produzidas nas relações internas nos assentamentos e acampamentos que perpassam a questão de gênero, como já dito, mas também de opção sexual, de comportamento. São as diversidades, que não são muitas vezes vistas no MST, e que geram inúmeras opressões e desigualdades. A burocratização das decisões, a Escola Política que acaba por transformar práticas que eram para ser libertadoras em autoritárias. Hoje vejo essas questões como contradições, mas muitas vezes, durante a minha história, fui sujeito delas, as reproduzi, ajudei a criá-las, alimentá-las, na posição que ocupava e no papel que desenvolvia no MST.

Na reprodução das desigualdades e na vivência das contradições, entre uma e outra vividas concomitantemente, fui desenvolvendo ações e discursos críticos nas instâncias da organização que participava. Paguei o preço assumindo posições polêmicas no MST, fazendo críticas e escolhendo, diante de todo um coletivo, entrar no mundo da pesquisa sem que fosse a pesquisa feita internamente no MST. De “de dentro” passei a ser novamente “de fora”. “De fora” que acredita na luta, social, na luta do MST, que sonha com a transformação e com uma sociedade melhor, e que busca a liberdade de pensamento e a emancipação para assim poder continuar a caminhar. Foi novamente na universidade que me encontrei assim, entre pesquisa e militância.

3.2 PESQUISA, COMO ASSIM? UM INÍCIO PARA O TRABALHO DE CAMPO

Em 2006 ingressei no mestrado em Ciências Sociais Aplicadas nessa busca de, através da pesquisa, compreender essas questões e problemas que o cotidiano, a vivência dentro dos movimentos sociais me colocava, assim como problematizar a minha própria prática e a prática política e ideológica interna do movimento social.

Como educadora do MST, e a partir das experiências e influências que tive no Movimento ao desenvolver atividades de educação e me deparar, num determinado momento, com as políticas públicas de Educação do Campo, sendo desafiada a ajudar a pensá-las e a executá-las, propus-me a estudar as Escolas Itinerantes do MST no Estado do Paraná que se encontram no contexto das políticas públicas dos governos de esquerda, nas parcerias e diálogos com os movimentos sociais nessa conjuntura atual em que se encontram as relações sociais Estado e sociedade civil organizada.

Participando ativamente das lutas sociais em torno da educação para os acampamentos de Sem Terras, chamada de Educação do Campo, como uma das pessoas interlocutora dos primeiros momentos de conquista e aplicação dessa política no Paraná pelo MST, inclusive como parte da equipe que redigiu o projeto político pedagógico das Escolas Itinerantes no Paraná aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, em dezembro de 2003 (parecer nº 1012/03 de 08/12/2003), transformei a experiência vivida em trabalho de pesquisa na idéia importante e imprescindível de pesquisar articulando a função social que a pesquisa tem, tanto no nível de produção de conhecimento quanto na intervenção que essa produção possa garantir. Sou pesquisadora da realidade da qual me incluo como sujeito. Escolhi uma Escola Itinerante do Paraná, no município de Ortigueira, na Fazenda Brasileira: Escola itinerante Caminhos do Saber. Essa escolha se deu pelo fato de estar mais próxima fisicamente e fazer parte da região na qual estava incluída como militante – próximo do Assentamento Estrela no qual era assentada.

Pensei, na época, que a pesquisa me ajudaria a entender melhor questões e contradições postas pela realidade e a contribuir, de alguma forma com o conhecimento sociológico acerca desses temas uma vez que, em sua maioria, ainda reproduzem uma visão romantizada e acrítica dos movimentos sociais, do MST, ou ainda limitam-se a descrever práticas. Também busquei na universidade o espaço da liberdade de expressão e do livre pensamento que não encontrava, muitas vezes, no movimento social, não desconsiderando todas as possibilidades de aprendizagem e expressão que passei nessa década de militância.

Nesse contexto, não tinha mais como voltar atrás. Mesmo que minha vontade fosse que sim. Se eu entrei no mestrado, fiz a seleção sem discutir com os coletivos dos quais eu pertencia no MST, é porque já não estava mais fazendo parte deles. E saí assim, perguntada, questionada pelos meus companheiros e companheiras: “pesquisa, como assim?”

Mas o fato é que em nível local minha militância se reforçava com a minha volta para a região dos Campos Gerais. Voltar para Ponta Grossa significava voltar para o Assentamento onde morava e continuar a militância nessa região, em nível mais local.

Isso me levou, juntamente com alguns professores da Universidade, em especial com a Prof. Andrea, orientadora desse trabalho, desenvolver vários projetos de políticas públicas no meu assentamento e na região que estava atuando. Fizemos um projeto para trabalhar com as questões de gênero em alguns assentamentos e em especial no Assentamento Estrela no qual eu estava assentada e tinha meu companheiro, liderança lá. Trabalhar com essas questões foi muito difícil, pois percebemos a estrutura patriarcal muito fortemente enraizada tanto nas famílias assentadas, quanto na organização do movimento social o que nos levou a viver vários embates, conflitos, ameaças e sem conseguir dar continuidade nos projetos.⁴ Também fez me rever e rever a posição das mulheres militantes e assentadas e questionar essas posições da submissão e opressão vivida. Perceber, sobretudo a importância dessa discussão nos trabalhos de pesquisa, internamente no movimento social, e sobretudo, na minha vida.

Mas é preciso considerar que a abertura dos assentamentos e assentados para os projetos da Universidade e Estado, significa uma possibilidade do diálogo importante encontrada nesses lugares, mesmo com os limites apresentados.

Diante dessas questões, para dar início aos trabalhos de campo da pesquisa que me propus, fiz contato com uma das lideranças do Setor de educação do MST (Alessandro), para garantir a possibilidade de ir até as escolas nos acampamentos do MST.

Fiz a opção em entrar em contato com essa liderança, antes mesmo de ir até o acampamento, ou até a escola, pois minha experiência me dava direções, nesse processo de viver e pesquisar a realidade, que me garantiriam realizar a pesquisa participando e estudando a realidade do acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, PR.

O MST é um movimento social que possui uma estrutura organizativa específica (que o MST chama de organicidade) que busca em si, teoricamente, a participação de todos nas decisões, a gestão democrática do próprio movimento, uma disciplina rígida e uma

⁴ Ver a esse respeito: SANTOS, Andrea Paula. **Relatório do Projeto SETI/PR – Sub-Programa Incubadora de Direitos Sociais “Relações de Gênero nos Assentamentos Estrela e Iraci Salete Strozake”**. 2008

complexidade de relações entre os coletivos e as pessoas, militantes ou não, que participam ou se aproximam dele, permeada de contradições.

Nesse contexto de complexidade, há dois aspectos que me levaram a refletir no e sobre o movimento e que me dirigiram nos primeiros passos para realizar essa pesquisa.

Os coletivos que fazem parte da proposta de gestão e organização do MST, os chamados Setores (Cultura e Gênero, Frente de Massas, Formação, Produção, Educação, Finanças, Saúde...) agregam os militantes, que fazem parte de outra estrutura orgânica que os liga às bases do MST, os assentamentos e os acampamentos. Esses coletivos têm a tarefa de discutir as questões relacionadas aos temas a que se propõe, encaminhar e distribuir as tarefas para realizar (desde a realização de um acampamento ou reuniões em subúrbios de cidades para reunir pessoas para as ocupações, até a luta por uma escola num assentamento, ou formação de educadores dentro da perspectiva da Educação do Campo). Dos setores saem militantes que ajudam a compor as direções do movimento.

Como essa engenharia social de organização garante a circulação rápida das informações e encaminhamentos, necessária para um movimento social como o MST, de massa e de âmbito nacional, as idéias e opiniões tendem a se uniformizar na defesa de princípios da organização e para se ter uma unidade nas próprias ações do MST. Isso de fato é necessário quando se pensa um movimento de caráter nacional e massivo. Disso se ressalta o grande mérito do MST em ter unidade nas lutas, participação massiva, envolvimento nos temas de luta social da contemporaneidade em todos os cantos do país e extrapolando as fronteiras, participação no âmbito global. Garante também a não cooptação por parte das lideranças, seja nas direções ou nos coletivos que mantêm o movimento vivo e atuante, gerando grandes mudanças no país e colocando em pauta na sociedade questões importantes a serem debatidas e defendidas enquanto direitos.

Porém, a própria estrutura orgânica tanto serve para democratizar as decisões e a própria vida do MST, quanto em seu grau mais radicalizado, serve para barrar o diálogo e uniformizar idéias, comportamentos, pessoas e práticas.

Um aspecto que destaco nessa perspectiva é a burocratização das decisões. É necessário para que se tome uma decisão no MST que passe pelas “instâncias” e por vezes na polarização dessa prática, tudo tem que ser discutido e o que não é, é negado e combatido.

Nesse caso, é importante as decisões passem pela base, coletivos e direções para que exista um processo de luta, com estratégias, a partir das análises de conjuntura feitas e do próprio

referencial teórico que o MST usa. Senão corre-se o risco de se fugir das metas estabelecidas pelo próprio movimento em diferentes ações que descaracterizariam-no como movimento social.

Mas no que se refere à ciência, à produção de conhecimento, o MST faz a crítica à Academia, à produção de conhecimento descolada da realidade e que foge das diretrizes de conhecimento eleitas, no MST, como “as que ajudam a luta social”. O fato é que a crítica se torna um senso comum nos coletivos e direções do movimento e, por vezes nega-se a ciência que não seja produzida “dentro” do MST. O MST tem suas escolas, de excelente qualidade e nelas são produzidas pesquisas, desde o Ensino médio até a pós-graduação. Existem parcerias com as Universidades, que estão nesse contexto, e que nessas parcerias há uma possibilidade de superação dessas contradições.

As pesquisas que são desenvolvidas dentro do movimento, nas escolas e cursos de parcerias são discutidas coletivamente. Às vezes as discussões passam pelos setores ou direções para saber o que precisa ser estudado para o movimento avançar de acordo com seus objetivos. O tema de minha monografia de Especialização em Educação do Campo foi escolhido no coletivo. Optei entre alguns temas já definidos, o que achei que mais tinha a ver comigo. Essa forma de organizar a produção de conhecimento no MST já ajudou muito na intervenção da realidade e na luta social e na construção de um campo de vida no nosso país.

Mas no exagero dessa visão nos deparamos com uma visão unilateral dessa questão. O “coletivismo” acaba assim por hostilizar (não aceitar, ofender, considerar como inimigo) a produção de conhecimento feita “por fora” do movimento que traga alguma crítica ao mesmo. Há, portanto, internamente um grande controle social e de território nas ações do MST e na produção do conhecimento.

Como minha decisão de fazer o curso do mestrado e pesquisar a realidade na qual vivi e ajudei a construir foi individual, ou seja, não foi discutido em nenhuma instância do MST, nenhum coletivo ou direção me “indicou” para um curso, já tinha clareza dos limites que o próprio movimento social me colocaria. Ser vista como pesquisadora, a liderança e militante orgânica do MST, era uma construção que eu teria que fazer diante e tal realidade.

Assim, diante de todas essas questões, mandei um e-mail para o Alessandro para apresentar-lhe a proposta da pesquisa e, enfim, ver a disponibilidade de pesquisar as escolas dos acampamentos e quais, na opinião do setor de educação seriam interessantes pesquisar.

A resposta não veio. O silêncio me confirmava o que eu já havia analisado. Agora não sou mais “de dentro” do MST, na visão das lideranças e das direções, pois o rumo que tomei extrapolou as discussões coletivas ou “coletivistas”.

Porém, como eu já havia dito, a realidade dentro de um movimento social como o MST é muito complexa, não é homogênea. Grupos de pessoas (militantes) diferentes com práticas que se distinguem ajudam a quebrar algumas barreiras ou a questionar a prática dominante dentro do movimento e o pensamento homogêneo.

Como aprendi, dentro do próprio movimento, com as contradições vividas ao longo desses dez anos, resolvi articular com outras pessoas para conseguir “abertura” que precisava para realização da pesquisa.

Analisando isso, eu poderia ir até o local da pesquisa, acampamento, por conta própria, e interagir, dialogar com os educadores e comunidade ou com conhecidos, pois penso que ninguém é dono de uma realidade na qual você precise pedir permissão para pesquisar. Mas dentro do contexto no qual minha história se construiu dentro do movimento e considerando que os acampamentos são territórios do MST, acredito que foi o melhor caminho. Também porque acho imprescindível que a ciência seja feita em diálogo com a realidade e com os sujeitos que nela se inserem, que sirva de fato para ajudar a transformá-la. Por isso, o MST vem, ao longo da história protagonizando produções de conhecimento, mas ainda acredito que o diálogo com a ciência tem que ser mais aberto. Tanto por parte do MST quanto da Academia.

Dessa forma escrevi para um amigo (Marcos), militante do setor de educação, pedagogo que coordena os cursos de Pedagogia da Terra do MST, para que interviesse e pedisse ao Alessandro que retornasse a mensagem. Como Marcos é professor de Alessandro, uma pessoa com anos de contribuição no Setor de Educação Estadual e Nacional do Movimento, com diálogo e prática mais aberta, imaginei que fosse influenciar, pela própria relação de poder estabelecida, que Alessandro respondesse.

Após um mês e meio, recebi a resposta, depois dessa insistência em estabelecer um diálogo para a possibilidade da realização da pesquisa. A resposta foi positiva.

Seguem os dois e-mails – o que enviei a Alessandro e a resposta recebida.

“Oi Alessandro como vai ?

Comigo tudo em ordem.

Estou escrevendo pois, como você já deve estar sabendo, eu estou fazendo mestrado em Ponta Grossa e agora tenho que iniciar a pesquisa de campo.

Como você é dirigente do Setor de Educação achei que seria legal trocar umas idéias contigo sobre o trabalho e a própria necessidade do setor para um estudo como esse.

Eu vou fazer um estudo sobre as escolas itinerantes no Paraná, resgatar o

histórico das lutas pela escola e pela educação do campo, o protagonismo do MST, as duras relações entre Movimento e Estado para, assim, fazer uma análise de como as escolas itinerantes causam mudanças para a vida no campo.

Para isso, vou fazer entrevistas e Histórias de Vidas de educadores, militantes e acampados dos acampamentos que tem a Escola.

Esse tema veio já do estudo feito no Curso de especialização em Educação do Campo, aquele da primeira turma.

Bem, aí que eu quero te consultar. Seria possível escolher dois acampamentos para essa pesquisa ? Um eu pensei em ser a Maila Sabrina, porque é perto de nosso assentamento Estrela em Ortigueira e porque é uma escola recente. E o outro talvez você pudesse me indicar ou mesmo o coletivo, a qual seria mais interessante de registrar.

E na Maila Sabrina, com quem eu poderia falar?

Espero não ter te aborrecido com esse e-mail enorme, mas é uma forma barata e eficaz de se comunicar...

Aguardo sua resposta e as orientações para esse trabalho que tenho certeza vai contribuir pois vai registrar uma história que nós estamos construindo, uma página da Educação Brasileira que os camponeses assumiram e constroem dia a dia: a Educação do Campo e fazer o debate teórico no meio acadêmico e tão conservador...

No anexo vai o projeto aprovado na Universidade, espero que vocês possam olhar. As críticas e sugestões são bem vindas. Abração Alexandra”

“Olá Alexandra, desculpe a demora, li seu email a respeito da pesquisa que vc pretende fazer na Escola Itinerante em função do seu mestrado. Bom achei interessante e não tem nenhum problema pesquisar a Escola do acampamento Maila Sabrina na fazenda brasileira só seria importante combinar com os coordenadores da Escola, Eldilvane e Gilberto. Outra escola que poderia ser pesquisada é a Carlos Mariguella em Planaltina do Paraná ou qualquer outra que vc queira.

O email do Coordenador da Escola caminhos do Saber do acampamento Maila Sabrina (Brasileira) do Eldilvane é marcevani@yahoo.com.br do Gilberto é educadorbeto@yahoo.com.br da escola Itinerante de Planaltina do Paraná fatimaterrarica@yahoo.com.br

Um Forte Abraço!

Alessandro”

Talvez essas análises sejam de fato assim, mas enfim recebi o “aval” da coordenação do Setor de Educação para realização da pesquisa. Mesmo como informe, acredito que seja passada

na reunião do Setor de Educação, que reúne representantes de todos os cantos do Paraná, a realização da pesquisa, como é feito com todas as outras de “dentro” do movimento.

3.3 PESQUISA PARTICIPANTE E A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA: TRABALHO DE CAMPO

3.3.1 Primeiros passos

Estar no acampamento para a pesquisa de campo, participar de momentos da vida da comunidade e da Escola Caminhos do Saber foram colocados pela proposta desse trabalho como importantes para o ato de pesquisar. Assim estive lá, por três vezes, no Acampamento Maila Sabrina. Cada ida para lá permanecia na comunidade por dois ou três dias.



FOTO 23: Indo para o trabalho de campo na primeira viagem. Sentada na cerca de uma das grandes fazendas de criação de gado da região de Ortigueira, escolhi esse lugar para a foto, pois ao fundo, na linha do horizonte está a Fazenda Brasileira onde está o acampamento Maila Sabrina. Nessa foto já tínhamos viajado uns 40 Km de estrada de chão, e ainda havia um longo percurso pela frente. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007.

A escolha das pessoas que narraram suas histórias de vida se deu por algumas diretrizes para esse trabalho: ser envolvido com a Escola Itinerante no acampamento, educador e participantes do setor de educação.

O contato inicial foi com Cleusa, uma das educadoras da Escola que colaborou com a entrevista e D. Maria Luiza, coordenadora da Educação no acampamento. D. Maria Luiza foi uma das colaboradoras nas entrevistas e quem indicou os outros colaboradores – educadores da escola em sua maioria. A primeira viagem até o acampamento garantiu esses contatos e duas entrevistas realizadas, assim como a minha participação nas atividades da escola.

Saí de Ponta Grossa às nove da manhã, com uma hora de atraso do previsto, pois minhas duas crianças sempre me exigem mais do que eu posso planejar. E elas me acompanharam.

Realizamos a viagem pela BR 376, tranqüila, dirigindo por 130 Km, até a sede do município de Ortigueira. Depois da BR, enfrentamos 60 km de estrada de chão, duas horas e meia andando, no meio do nada, e do nada surge vida, em forma de um vilarejo, de pessoas sem terra, que mudam a paisagem, colocam vida e esperança nela, onde antes só se via pasto, boi e búfalo. O acampamento Maila Sabrina apresenta-nos essa particularidade de mostrar uma possibilidade de desenvolvimento diferente do que está posto pelo modelo da grande agricultura, do agronegócio. Essa particularidade de se colocar politicamente como resistência ao modelo posto que gera muitas desigualdades e exclusões vividas pela grande parte das pessoas acampadas que, naquele lugar, contrastam o desenvolvimento capitalista no campo. Essa realidade local aparece muito clara em forma de contraste.

O acampamento rompe com a imagem do latifúndio, da grande fazenda, do agronegócio, estampada na paisagem que compõe esse lugar. Quem anda nas estradas do município de Ortigueira, onde o IDH é o mais baixo do Estado do Paraná⁵ só se comparando aos municípios da seca do nordeste, vê claramente isso. O acampamento cria uma nova imagem, que é muito forte para quem vai até ele.

No momento em que vi o acampamento de cima, da estrada de chegada, vi-o bonito, barracos já de madeira, eternit, campo de bola, represa, búfalos, galinhas, cavalo, cachorro, muitas crianças brincando, muitas pessoas... Um pequeno povoado no meio do nada. Depois de andar duas horas e meia em estrada ruim, vendo apenas fazendas de pasto com gado de corte, sem vida, sem mato, sem bichos, vê-se vida, animais, crianças, mato, escola, política, cultura...

⁵ Ver a esse respeito: POCHMANN, Marcio e AMORIM, Ricardo Gomes. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003 – Volumes 1 e 2.



FOTO 24: Acampamento Maila Sabrina visto da chegada. Para tirar essa foto foi preciso entrar no território do acampamento, passar pela guarita dos Sem Terra, fazer a nossa identificação. Paramos na entrada perto da guarita para fotografar o acampamento assim, visto de cima. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007.



FOTO 25: Entrada do acampamento. Guarita e placa. Essa guarita é utilizada para a chamada recepção do acampamento. A placa foi pintada pelas pessoas que têm a tarefa da infra-estrutura na comunidade. Aí o nome da Brigada do MST (que são as 400 famílias) e do Acampamento. Na placa está escrito assentamento que representa o sonho da terra, da reforma agrária. No momento a guarda não está utilizando essa guarita, e sim uma mais distante, por motivos de segurança. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2009

Chegamos às 16 horas, havia uma movimentação grande de pessoas ao redor da escola e de um barracão em frente à escola. Era intervalo de um curso do MST chamado por Escola Estadual. Curso de formação política de militantes de base que na ocasião estava sendo sediado nesse acampamento. Esse curso acontece todos os anos, com em média 150 pessoas de todos os lugares do Paraná estudando.

A escola estava fechada, pois seu funcionamento é no período matutino, conforme as pessoas que estavam ali em volta me responderam.

Pedi, depois de uns 20 ou 30 minutos de conversa com pessoas que estavam ali (revi algumas conhecidas, abraços, troca de notícias, saudades) a um senhor que me indicasse o barraco de uma educadora de escola Itinerante que eu já conhecia de tempos de movimento, a Cleusa. Foi o primeiro contato que pensei em fazer para iniciar o trabalho de pesquisa, pois ela

poderia me levar aos outros, coordenadores da escola e lideranças do setor de educação, além dos outros educadores e pessoas da comunidade.

Esse senhor, muito prestativo me acompanhou, pois o barraco da Cleusa era lá do outro lado do acampamento e eu sozinha não iria achar. Imagina um no meio de 400 barracos!

No caminho quis saber quem eu era e o que eu queria. Ele é uma das pessoas que participa da história desse acampamento desde o seu início. Também tem tarefas de direção.

Respondi que eu era do Assentamento Estrela, que já tinha ajudado como militante do setor de educação do MST em várias escolas e que agora estava estudando na Universidade. Disse a ele, que apesar das distâncias e das longas fazendas entre nós, que nós éramos vizinhos.

Ele me indicou, entre as conversas, que eu deveria falar com a responsável do setor de educação de 500 famílias a D. Maria Luiza e me levou até o barraco dela e seguiu para chamar a Cleusa para mim.

D. Maria me recebeu bem, mas não estava disposta. Aparentemente ela representava uma tristeza e um desânimo que sabendo que não dava para esconder já iniciou nossa conversa se desculpando, contando que estava passando por um momento muito difícil, que acumulou muitas tarefas no movimento e isso a levou a uma depressão. Mas fez questão que eu explicasse o que queria e também em colaborar com informações sobre a escola e depois de saber como era o trabalho da pesquisa, com a entrevista de história de vida.

Passou-me um panorama geral da Escola Itinerante. Encerrando essa conversa expliquei à ela que o trabalho de pesquisa que eu estava desenvolvendo tinha como metodologia principal o registro das histórias de vida das pessoas envolvidas nessa luta pela terra e na Escola Itinerante.

Perguntei a ela se poderia me contar a sua história, ela disse que sim, meio desanimada, mas com vontade de ajudar (como se fosse cumprir mais uma tarefa importante para a luta, para a educação e para o MST).

A entrevista durou uns poucos minutos (a D. Maria não quis falar de sua vida antes do acampamento. Começou falando de sua entrada no acampamento e de seu trabalho militante. Deixou claro em alguns momentos que as tarefas são muitas a pressão maior ainda e que está com problemas de depressão e que iria pedir para deixar a coordenação do setor de educação das 500 famílias na próxima reunião da direção).

Deixamos para uma próxima vinda ao acampamento para continuar a entrevista.

No final da entrevista pedi que me indicasse outros educadores e algumas pessoas da comunidade para me dar entrevista. Ela indicou os educadores Camila, Érica, Seu Alcides, Cleusa.

Cleusa já estava há um tempo no barraco, pois o senhor que me acompanhara já a tinha chamado. Fomos andando por entre os barracos até chegar no barraco dela.

Muita gente já fez o seu barraco de madeira. Alguns ainda de lona. O acampamento visto de perto também é bonito, como de longe... De perto vemos as pessoas trabalhando, participando das reuniões, muitas crianças correndo...



FOTO 26: Acampamento visto do barraco da Educadora Cleusa. Essa foto foi tirada no último retorno ao acampamento para a conferência das entrevistas. Como o acampamento já completa 6 anos de existência, os barracos de lona vão aos poucos sendo substituídos por casas de madeira. A madeira é tirada de eucaliptos para corte da própria fazenda, sendo distribuídas as tábuas igualmente para cada família. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2009

Muito sorridente e amiga me abraçou várias vezes falou muito da mãe dela (que conheço) e pediu para levar alguns recados. Gravamos a sua entrevista e conversamos bastante.

A tarde caiu escura, me despedi da Cleusa, atravessei novamente o acampamento observando as pessoas jantando ou em volta dos barracos tomando chimarrão, conversando, que acenavam para mim.

Janta coletiva com os Estudantes da Escola Estadual no refeitório improvisado no barracão da Sede.

Fomos nos organizar para dormir na casa onde é a Secretaria da Brigada e do Acampamento (essa era a casa da sede da fazenda, casa do fazendeiro). Solicitada pelas lideranças que estavam lá, ainda participei de uma reunião para ajudar a discutir o método pedagógico da formação da Escola Estadual, ou seja, daqueles militantes que iriam ficar estudando durante 40 dias. A reunião foi até tarde, contribui nas discussões, no coletivo de formação.

Amanheceu, levantei 7 horas, manhã fria, linda, sol alto e os militantes já cantando lá fora. Tomei café na cozinha da Escola Estadual e voltei para a casa da Secretaria onde estávamos alojados.

Enquanto as minhas crianças dormiam, conversei com Celso (dirigente político das 500 famílias), Valdecir (meu ex-companheiro que estava dando aula na Escola Estadual sobre Teoria da Organização Política) e outros companheiros que estavam ajudando lá com cópias de xérox. Conversamos sobre o acampamento, o Movimento. Cuidei dos filhos, ao mesmo tempo da conversa, quando chegou Gilberto, coordenador da Escola Itinerante.

Fomos até a varanda da casa, sentamos naquelas confortáveis cadeiras de varanda... Falei do trabalho de pesquisa e entreguei uma cópia do projeto a ele. Ele disse que já sabia desse trabalho, e que sabia que eu apareceria por lá.

Perguntei se era possível passar mais alguns dias acompanhando o cotidiano da escola e entrevistando outros educadores. Combinamos então um retorno.

Gilberto me contou sua história de vida, uma história muito especial, com detalhes e foco principal na importância do Movimento e da Escola para sua vida!

Depois da entrevista, conversamos um pouco sobre a Itinerante ele me contou mais da sua vida, como acontece em algumas entrevistas. Depois de desligado o gravador, a pessoa conta mais, detalha, coloca mais fatos, complementa sua história para o entrevistador.

E assim foi com o Gilberto. Sobre a Escola ele destacou coisas importantes que registrei no caderno de campo e que são fontes de pesquisa utilizadas nesse trabalho.

Terminada a conversa com Gilberto, encerrei as entrevistas para esses dois dias de campo.

Organizamo-nos para retornar, fomos olhar as búfalas tomando banho na represa... lindas, grandes, calmas... 3 horas de estrada de chão para o retorno, muita poeira, dois pneus furados...

3.3.2 Mais passos nessa caminhada: segundo retorno para a pesquisa de campo

Sáímos às 8 e meia da manhã do Assentamento Estrela para o Acampamento Maila Sabrina para mais uma etapa da pesquisa de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber, eu, Luna, Tales e Valdecir.

Chegamos no acampamento e fomos recebidos por uma companheira que nos conhecia, mas que eu não lembrava o nome e de onde já havíamos nos visto.

- Bem vinda ao nosso lugar! Fica à vontade, pode chegar...

Fui até a secretaria do acampamento e perguntei de Gilberto. Fui até a escola. Entrando lá, encontrei D. Maria Luiza. Estava alegre e bonita em seu local de trabalho. Diferente da outra vez em que havíamos nos encontrado, quando estava triste e desanimada, com vontade de deixar o trabalho.

- Que bom que você voltou, me disse.

Logo já vi Gilberto e sentei conversar com ele. Combinamos os dois dias para o trabalho de campo que pretendia desenvolver, dentre os quais, as entrevistas de história de vida e o acompanhamento participativo no cotidiano da escola. Tudo confirmado positivamente, Gilberto ficou de reunir os educadores no final da aula para me apresentar e eu contar um pouco do trabalho.

Gilberto me ajudou a formar a rede de pessoas que seriam entrevistadas nesse trabalho, além das que a D. Maria Luiza tinha indicado. A rede ficou assim: Educadores: Marilda, Franciele Camilo, Cida, Cleusa, Jose, Érica, Elis, Éder, Jones, Ozeli, Fábio. Coordenadores: Gilberto e Edilvane. Educadores de EJA: Gilda, Alisson. Comunidade: Seu Alcides, Gauchão, Célia, Seu Abílis.

Essa foi a proposta inicial, mas de fato foram realizadas 15 entrevistas com as pessoas que consegui contato durante os dias que permaneci no acampamento.

No final da aula, o Gilberto reuniu os educadores e eu contei sobre o trabalho, sobre em que medida eles são importantes nessa pesquisa, onde eles se colocam, porque suas histórias de vida aparecem. E perguntei da vontade deles em colaborar dando seus depoimentos. Todos concordaram e marquei com alguns, à tarde, onde eu iria procurá-los nos barracos.

Todos foram embora. Educadores e educandos. Fiquei por ali, em baixo de uma árvore com Luna, Tales e Valdecir. Pouco tempo depois a pessoa responsável pela merenda na escola nos trouxe almoço. Sempre tem pessoas de fora no acampamento, visitando, ou fazendo trabalhos de militância, então essas pessoas organizam as refeições.

Almoçamos, ali mesmo.

A tarde toda, até o início da noite fui, de barraco em barraco, visitando as pessoas, conversando e realizando algumas das entrevistas.

Despedi-me das pessoas e fui, cansada, por entre os barracos, andando para retornar à casa da Secretaria onde estávamos hospedados. Atravessei todo o acampamento porque já estava do outro lado depois de descer e subir um morro de uma cidade de barracos.

Nessa noite, fui até a escola e acompanhei a abertura das aulas de alfabetização de Jovens e Adultos da Escola Itinerante.

Na manhã seguinte acompanhei o cotidiano da Escola Itinerante em funcionamento.

Preparei-me para estar na escola na hora em que todos os alunos estariam reunidos, assim como os educadores, no início do dia de aula. Arrumei os gravadores e a máquina de fotografia, meu caderno de anotações.

Os alunos foram chegando, aos poucos. Uns sentados por ali e uns brincando, correndo, e me fazendo perguntas de quem eu era e o que queria.

Os educadores também foram se aproximando. Bateu o sinal de entrada e todos se reuniram na frente da escola em um grande círculo em volta da bandeira do MST que tremula num mastro e de dois lápis gigantes que marcam o espaço da escola. Esse grande círculo reunia todas as crianças, educadores e colaboradores das atividades da Escola Itinerante. As crianças se reuniam no círculo por brigadas ou também chamados de Núcleos de Base - NBs, não por turmas. Cada turma pode ter uma ou mais brigadas.

A educadora Jose começou animando uma conversa com as crianças: - Bom Dia!!!! Ela estava naquela manhã como coordenadora do dia. Cada dia um educador assume esse momento inicial e coletivo.



FOTO 27: Momento inicial da aula na Escola Itinerante Caminhos do Saber. Nesse dia a brincadeira inicial era numa roda, com todos os educandos, com a música “De abóbora faz melão, de melão faz melancia”. Esse era o momento em que os educadores e as crianças corriam pelo meio da roda contando a música. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007

Esse momento segue um ritual (é chamado pelos educadores de tempo mística). Primeiro são as saudações, depois o educador que está coordenando convida as crianças para cantar o Hino do MST e/ou puxa as palavras de ordem de cada brigada. Sempre também tem uma música para cantar e uma brincadeira para envolver as crianças.

A educadora nesse dia pediu que cada brigada gritasse seu grito de ordem. As crianças com os braços levantados gritavam:

“Che, Zumbi, Antônio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros!”

“Educação do Campo; direito nosso, dever do Estado!”

“Bandeira, bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro da nação está nas mãos do Sem Terrinha!”

“Escola Itinerante, chegou para ficar, lutando pela terra e o direito de estudar!”

“As estrelinhas brilham, no céu de um luar, estamos aprendendo para o mundo transformar!”

“Roseli Nunes, lembrança é o seu nome, preferiu morrer lutando do que morrer de fome!”

“Antônio Tavares morreu lutando, deixou seu exemplo para o coletivo de educandos!”

As palavras de ordem expressam a questão do direito à educação, a luta pela terra ou mesmo a lembrança de lutadores como Roseli Nunes e Antônio Tavares, ambos militantes do MST, assassinados pelas polícias do RS e PR respectivamente, em atividades de mobilização.

Depois da agitação das palavras de ordem, a educadora convidou a todos a cantarem juntos o hino do MST:

“Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nessa terra como irmãos!

Vêm lutemos punho erguido
Nossa força nos leva a edificar
Nossa pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

Braço erguido ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Nossa força resgatada pela chama
da esperança de um triunfo que virá
forjaremos dessa luta com certeza
pátria livre operária e camponesa
nossa estrela enfim triunfará.”

(Hino do Movimento Sem Terra. Letra: Ademar Bogo. Música: Willy C. de Oliveira – Agenda do MST – 2006)

As palavras de ordem, o hino, a bandeira, a organização das crianças em brigadas (núcleos de base) expressa uma simbologia que marca o MST e constrói/mantém, preserva uma identidade de ser Sem Terra. O MST ainda busca fazer o resgate da identidade camponesa, mas a marca vista nesse momento na Escola Itinerante é a da construção e preservação da identidade Sem Terra como militância, como trabalhadores, lutadores, pertencentes à esse movimento social. E a Escola cumpre esse papel.



FOTO 28: Educador e educandos gritando as palavras de ordem. Os gestos são os de punhos erguidos, mão esquerda porque é a do lado do coração. Esses gestos e o ato de gritar palavras de ordem podem ser vistos no MST em qualquer lugar do país. É uma forma de unificação simbólica daqueles que fazem parte desse movimento social.

Depois da mística e antes de entrar para as salas de aula, Gilberto me chamou para o meio da roda e pediu que me explicasse para o coletivo, quem eu era e o que estava fazendo ali.

Passei diversas vezes, dentro do MST, por situações parecidas. Isso é comum acontecer no MST, quando alguém vem para uma reunião ou encontro ou mesmo no acampamento com um propósito, é colocado à disposição do coletivo o que aquele que está ali está fazendo, qual seu trabalho, qual sua contribuição. Aos olhos de todos, homens, mulheres, crianças o que chega é apresentado, se “de fora” como amigo do MST, se “de dentro” se coloca como à disposição da coletividade e passa pelo crivo da avaliação coletiva. Mas se nem “de fora, amigo”, nem “de dentro”, em transição, pode ser considerado um inimigo.

Nesse momento fui considerada como militante-pesquisadora para contribuir com o MST e a Educação do Campo diante da coletividade da Escola Itinerante e das lideranças do acampamento, diante do território do MST. Passei pelo teste da avaliação coletiva, novamente!

Depois desse tempo em que estive fazendo os registros do cotidiano da Escola Itinerante, e conversando com educadores e o coordenador Gilberto, um garoto chamado Diego, que é responsável pela rádio comunitária do acampamento, me chamou para fazer uma entrevista na rádio, sobre a escola, meu trabalho e militância no MST, bem como ele disse-me “Sabe, quando recebemos os militantes e dirigentes do MST aqui no acampamento, sempre fazemos uma entrevista para falar para o povo como andam as coisas, o que o movimento ta discutindo, como resolver os problemas. Daí eu queria que você fosse lá.”

Lá fui eu para a entrevista na rádio comunitária do acampamento. Fui perguntada das mais convencionais perguntas-teste para militantes do MST:

“Quanto tempo você está no MST?”

“Qual é a sua tarefa principal?”

“De qual setor você faz parte?”

“Como dirigente e militante, qual a mensagem que você deixa para as famílias?”

Aí vieram as perguntas sobre a escola e o trabalho de pesquisa:

“Qual é o trabalho de pesquisa que está sendo realizado e a importância dele para o MST e para o acampamento?”

“Quais as principais dificuldades assim como as conquistas da Escola Itinerante?”

Antes de ir embora e depois da entrevista da rádio, fiz mais quatro entrevistas de histórias de vida, durante esse dia, e seguimos viagem, de volta para meu Assentamento, encerrando essa parte do trabalho de campo.

3.3.3 Retorno e algumas questões do trabalho de campo

Retornei ao acampamento no começo desse ano. Levei as entrevistas para as pessoas olharem, lerem, conferirem e autorizarem seu uso na dissertação.

No meu retorno, pude perceber que muita coisa mudou, assim como eu mudei, meus olhares e percepções, meus conceitos, nessa caminhada toda de pesquisa.

A Escola Itinerante está maior, com mais estrutura física, e coma segunda parte do ensino fundamental e o médio funcionando. As melhorias na estrutura física foram feitas com trabalho e a maior parte dos recursos internos do acampamento. O Estado mandou as novas telhas para a Escola, no mais os recursos e o trabalho são próprios da comunidade.

Alguns educadores não são mais educadores, mas vivem no acampamento. Uma educadora faleceu. As coordenações mudaram, sobretudo as do Setor de Educação.

Fiquei na casa da Marilda, educadora e coordenadora geral do Setor de Educação do MST, pela brigada de 500 famílias. Ao vê-la no seu cotidiano, me vi e precisava desse retorno para confirmar uma nova forma de ler o mundo e a realidade. Uma forma diferente de me ler e aos outros.

Marilda, assim como eu e as outras educadoras que entrevistei e convivi tem uma grande capacidade de trabalho, criação e liderança, mas esbarram nas dificuldades que a condição de ser mulher no movimento social e na configuração patriarcal da família e do próprio movimento coloca.

Vendo isso e pesquisando a literatura a respeito percebi que as desigualdades não são somente as econômicas, e que não temos somente um inimigo de classe. Que elas são as de gênero, as culturais, as de raça, as de orientação sexual, múltiplas que acompanham a realidade que vivemos – nesse caso, dentro do movimento social.

Que muitas vezes o Movimento, através de suas lideranças reforça opressões no discurso homogêneo da luta contra o capital. E que a identidade Sem Terra é entendida nesse contexto do Movimento como única e deve-se trabalhar para que seja ser igual para todos, como resistência na luta de classes. Mas que de fato não é única, homogênea, e sim apresenta-se na diversidade humana de práticas e comportamentos, é plural, multicultural. E isso cria muitos conflitos no cotidiano do MST, na relação lideranças-base, nos processos de formação vividos nesse Movimento.

Posso dizer que na homogeneidade pretendida, o MST ainda é um movimento das lideranças masculinas, e que as mulheres vivem muitas opressões, como a Marilda, as educadoras, como eu vivi. Esse é apenas um dos aspectos dos conflitos em torno de questões identitárias e culturais que destaco aqui como muito forte, que aparece claramente durante a pesquisa. Existem outros que daremos destaque no decorrer do trabalho.

Essas são alguns retornos e mudanças de visão que o processo de pesquisar a realidade me deu.



FOTO 29: Conversando com a Marilda na Secretaria da Escola Itinerante. Essa foto foi tirada quando voltei para o acampamento para conferir as entrevistas com os colaboradores. Nessa manhã as educadoras e mulheres da comunidade estavam arrumando a Escola e fazendo pães e comida porque iria ter uma formação de 40 dias para educadores das Escolas Itinerantes de todo o Estado do Paraná. Essa formação que estava organizando era o MST, e o acampamento escolhido para sediar foi o Maila Sabrina. Então, o trabalho delas estava intenso. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2009.

Essas questões que emergiram durante o trabalho de campo, foram dando o direcionamento das análises e revisões bibliográficas feitas, nos próximos capítulos desse trabalho.

Sobre o acampamento, posso dizer que ele é um vilarejo que insiste em dizer que é possível fazer nascer diante da perversidade da estrutura fundiária e do modelo agrícola que produz a exclusão das pessoas, a possibilidade dessas mesmas pessoas poderem viver, trabalhar e produzir, estudar e reinventar essa realidade tão dura, a produzida nesse contexto.

É importante observar que o Acampamento não se encerra em si nessa possibilidade de mudança. Ele é a expressão da contradição e da complexidade vivida nas relações sociais e humanas, nesse desenho de resistência que o MST produz nos acampamentos de reforma agrária.

Foi possível ver internamente no acampamento uma diversidade de pensamento, contradições na própria vida e organização social e política criada pelo MST, no trabalho com a

terra, no cuidado com as crianças, nas relações de gênero, enfim, nas várias dimensões que compõe a vida social e que produz essa existência e compõe a história. A possibilidade de mudança também não se basta na desapropriação da terra e criação de um assentamento de 500 famílias. As mudanças acontecem culturalmente, pouco a pouco, e o elemento conhecimento tem um papel fundamental nessa questão.

O acampamento existe, resiste a uma situação estrutural, a escola também, tem um papel importante no processo de luta, as pessoas constroem uma identidade com a luta pela terra, o MST, o campesinato, mas no cotidiano das relações sociais complexas dentro do acampamento as dificuldades em construir algo novo se colocam dia-a-dia.

O trabalho de registrar as histórias de vida trouxe a oportunidade de estabelecer com as pessoas que colaboraram com a pesquisa, uma espécie de diálogo onde todos fomos sujeitos do ato de contar sobre si. As mais diversas situações fizeram com que estabelecêssemos uma relação de confiança, igualdade e alteridade, para que as entrevistas pudessem ser gravadas. O respeito às dificuldades de cada um e cada uma, às diferenças, o incentivo e ajuda mútua, o se colocar no lugar do outro, me colocaram a possibilidade de, em interação nesse processo, entender que cada momento da pesquisa as pessoas se transformam, a partir do que narram ou a partir da experiência vivida. Elas não são as mesmas depois de estarmos juntas, nem tampouco eu sou a mesma.



FOTO 30: A bandeira do MST na escola estava sendo trocada por uma nova. Porque um novo ano escolar se inicia e também pelo encontro que estava para acontecer no acampamento com os educadores das Itinerantes do Paraná. Nessa foto os educadores da escola colocando a bandeira, um dos símbolos maiores do MST e, na Escola, símbolo que expressa identidade, marca a cultura escolar dessa escola da luta social. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2009.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MST E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CIDADANIA

Para tratar do tema proposto nesse trabalho, levantando a reflexão sobre a Escola Itinerante em acampamentos do MST no Estado do Paraná, como uma política pública, é necessário buscar nas discussões atuais a respeito do Estado, das políticas públicas e da cidadania, alguns elementos que são fundamentais para essa discussão.

Isso porque quando se levanta a questão das políticas públicas, das políticas públicas de Educação do Campo e em especial das Escolas Itinerantes, é necessário o olhar para o contexto atual da sociedade e do Estado brasileiro e, na dinâmica social, a busca pela cidadania a partir da ação da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais nessa sociedade.

É na relação complexa entre Estado e organizações da sociedade civil, que se situam as políticas públicas atuais, como a política pública de Educação do Campo e as Escolas Itinerantes no Paraná.

Assim para trazer elementos referentes a esses conceitos, e construir uma compreensão do contexto social e político em que se colocam as políticas públicas atuais, buscamos levantar as concepções de Estado, de política social, política pública que fundamentam as ações e como essas concepções foram sendo construídas ao longo da história.

Várias abordagens são dadas na análise do Estado no intuito de promover a reflexão da temática, assim como de trazer elementos para o debate nas ciências humanas e sociais, nos temas de pesquisas afins. Diante da ampla produção teórica acerca desse tema, propomos uma revisão para a presente proposta de se analisar uma política pública de Educação do Campo.

Nessa revisão interessa-nos, assim, levantar elementos referentes aos conceitos que ajudam a olhar o Estado, as políticas públicas e a sociedade civil.

4.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: UMA REVISÃO CONCEITUAL

Para trazer presente alguns referenciais de análise sobre o Estado brasileiro numa construção teórica e conceitual que nos ajude a delimitar as questões mais importantes para a proposta desse trabalho, partimos da idéia de que o conceito de Estado é histórico e que só pode ser olhado a partir do contexto social em que se encontra e, sobretudo a partir de uma visão que considera a complexidade da sociedade, sendo assim, estando em relação direta com as formas de organização da sociedade em suas múltiplas dimensões, na sua pluralidade de sujeitos.

Hofling (2001), em texto que analisa as questões de fundo, as concepções de Estado, sociedade e educação no sentido de perceber que essas visões e concepções influenciam as políticas públicas, se referindo também as de educação, tanto na sua proposta quanto nas formas de avaliação, levanta a diferenciação de Estado, governo e conceitua política pública.

Em uma conceituação sintética a autora afirma que

(...) é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p. 31)

Políticas públicas são entendidas por Hofling (2001) como o Estado em ação, implantando um projeto de governo, através de ações e programas voltados para vários setores da sociedade. As políticas públicas são de responsabilidade do Estado, que as implementa e mantém, a partir da tomada de decisões que envolvem os órgãos públicos e os diferentes organismos e agentes da sociedade. Assim, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Ainda a autora destaca que as políticas sociais são as ações de proteção social implementadas pelo Estado visando a redistribuição de benefícios sociais para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade caracterizando assim a educação como uma política pública social. (Hofling, 2001)

As políticas públicas nesse contexto situam-se no interior de um tipo de Estado: o Estado Capitalista.

Como análise desse tipo de Estado que é o que se configura na atualidade, ainda nesse estudo de Hofling, são levantadas duas concepções gerais para uma interpretação do Estado capitalista: a liberal e a marxista.

A concepção liberal é apresentada pela autora a partir dos pressupostos teóricos liberais e da visão neoliberal do Estado. Destaca como um dos fundamentos centrais de uma concepção liberal do Estado a idéia de que as funções do Estado são as de garantir os direitos individuais sem interferência e participação da sociedade civil, da sociedade. (Hofling, 2001)

Assim, o Estado é concebido como o que detém a autoridade política. Independente da sociedade civil, o Estado serve de conciliador dos conflitos que possam existir entre as classes

sociais. Enquanto autoridade política superior fornece (ainda que de forma mínima, parcial) para os cidadãos bens sociais, além da defesa e um sistema legal.

A partir dos princípios da liberdade, da escolha individual e do livre mercado que regula a sociedade, o Estado na visão neoliberal é desresponsabilizado das políticas públicas sendo essas as responsáveis pelas crises estatais. A intervenção do Estado, pois, é considerada como “(...) ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.” (HOFLING, 2001, p.37)

Enfim, a visão liberal de Estado fundamentou a configuração do Estado moderno e mais recentemente do neoliberal, e foi reconsiderada a partir da perspectiva da ciência política contemporânea. Fundada nas perspectivas críticas do liberalismo e das que se fundamentam nas teorias da democracia, do neomarxismo e da sociologia política, a discussão do Estado assume diferentes dimensões.

Partindo do pressuposto da construção histórica dos conceitos, a tradição marxista, desde sua formulação inicial em Marx, desdobra-se atualmente e no decorrer da história desse pensamento, numa amplitude de tendências e teorias. Em relação ao Estado, enraizadas nas clássicas formulações de Marx que tinham nas ações estatais, a garantia da produção e reprodução de condições para a acumulação do capital e para o desenvolvimento do capitalismo, considerando a sociedade em sua composição de classes sociais e as desigualdades entre capital e trabalho, o Estado, portanto, atua como regulador a serviço da manutenção dessas relações capitalistas.

O Estado, assim, nessa visão, nasce da necessidade de conter os antagonismos entre as classes sociais da sociedade capitalista. Nesse contexto, configura-se numa poderosa máquina de opressão de uma classe sobre outra, mantendo um poder acima da sociedade, mesmo tendo nascido dela.

Nessa perspectiva marxista clássica, o Estado constitui-se como uma estrutura de poder organizacional e política de um país, instituída em um território próprio. Segundo Engels, o Estado é visto nas sociedades como um sistema de poder instituído ao coletivo, de modo que se posicione acima dos interesses e vontades individuais. Sua legitimação enquanto uma organização política e de poder vem se configurando nas civilizações desenvolvidas através de diferentes formas de governo.

A partir desses elementos das interpretações marxistas de Estado, outras formulações se desdobram nas análises da complexa questão do Estado capitalista frente às reivindicações e

demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista, ou ainda, reelaboram a visão do Estado em relação a outras dimensões da sociedade avançando na visão de Estado a serviço único do capitalismo, monolítico. Trazem assim presentes questões como a relação entre sociedade civil e Estado e seus inúmeros desdobramentos, a influência da cultura, as novas configurações das ações Estado-sociedade civil no contexto atual. Enfim, pode-se dizer que o marxismo chamado moderno renova em suas análises a forma como são colocadas as questões contemporâneas.

Essa perspectiva marxista que se renova é discutida, assim, por vários autores, dentre eles, Claus Offe, em inúmeros trabalhos, dentre os quais Hoffling (2001) busca fazer uma síntese.

Para a autora, é possível identificar nos textos de Offe a análise do Estado a partir de uma perspectiva de classe, onde são manifestados os conflitos entre capital e trabalho e também função reguladora do Estado através das políticas sociais e, sobretudo, a função do Estado em manter as relações capitalistas.

Sobre as políticas sociais, Offe as caracteriza ainda como um processo de mediação de interesses conflitivos. Analisando as políticas educacionais, o autor destaca que não é possível pensar as políticas educacionais voltadas especificamente para a qualificação da força de trabalho conforme interesses da classe dominante.

(...) parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas. (OFFE, 1984, p. 128 in HOFLLING, 2001, p. 35)

Dessa forma e a partir das contribuições do autor, são observadas que as ações do Estado não se implementam de forma automática, a partir do interesse de uma classe se sobrepondo e oprimindo exclusivamente outra. As ações estatais têm movimento, contradições e assim, geram resultados às vezes não esperados. As políticas sociais implementadas pelo Estado Capitalista sofrem efeitos a partir de como são reelaboradas no contexto social em que são implementadas, sobretudo através das relações de poder e as influências do contexto local em que se dão.

Ainda para discutir essas idéias que fundamentam o conceito de Estado para olharmos para as políticas públicas, há uma outra contribuição teórica bastante discutida por trabalhos atuais que traz elementos para a reflexão.

Os trabalhos de Gramsci, como um pensador marxista contemporâneo, discutem uma visão de Estado Ampliado, e trazem contribuições para um olhar para a sociedade a partir dos conflitos e lutas sociais como espaços possíveis para repensar o Estado, para ampliá-lo a partir dos espaços contraditórios existentes. Nessa perspectiva, a cultura é o elemento essencial para as elaborações e uma visão mais ampliada da relação Estado e sociedade civil.

Gramsci, em seu pensamento, busca a reelaboração de alguns conceitos clássicos do marxismo, como com uma nova concepção de Estado, unindo sociedade política e sociedade civil.

Dessa forma, Gramsci vai além da definição de Estado como unicamente um aparelho burocrático e coercitivo, um aparelho sem contradições sociopolíticas, ampliando essa concepção.

Semeraro (1999) em sua obra “Gramsci e a Sociedade Civil”, busca trazer presente a essência do pensamento de Gramsci com relação aos seus conceitos principais. No que se refere à visão de Estado, o autor nos aponta:

O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como “vulgarmente” a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também, a multiplicidade dos “organismos” da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. (SEMERARO, 1999, p.75)

Considera, nesta perspectiva, que o Estado compreende tanto a ação governamental, quanto a sociedade civil.

Aqui aparece muito clara a função que a sociedade civil ocupa dentro do Estado: é o lugar onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura. (SEMERARO, 1999, p.76)

Desta forma, Gramsci trata a luta de classes numa nova perspectiva, que perpassa o espaço do Estado e da sociedade civil, sendo luta por hegemonia que traz a idéia de “disputa de projetos”, “disputa de posições” onde considera o elemento da cultura e da ideologia como constituintes dessa disputa. Nesse sentido o Estado é considerado como um espaço contraditório, onde se torna possível a sua transformação parcial em determinados momentos. Este passa a ser visto como expressão dialética das relações sociais, ou seja, o Estado é entendido como um

fenômeno histórico que expressa no seu interior o enfrentamento das múltiplas forças sociais que comparecem ao cenário da luta política. Avança, portanto, do conceito marxista de Estado para o conceito de Estado Ampliado.

Guido Liguori discute a centralidade do conceito de Estado ampliado no pensamento gramsciniano, assim como as diferentes interpretações dadas à leitura dos Cadernos do Cárcere, destacando, nesse sentido, que para Gramsci, a relação entre Estado e sociedade civil é dialética,

(...) indicando uma referência e uma influência recíprocas entre as duas esferas. Na verdade, (...) Estado “propriamente dito” e “sociedade civil” são dois momentos distintos, não se identificam, mas estão em relação dialética, constituindo, em conjunto, o “Estado Ampliado”. (LIGUORI, 2003, p.183)

O conceito de Estado ampliado, portanto, remete ao de sociedade civil, que também traz inovações no pensamento de Gramsci.

Esta é entendida como espaço, que não se limita ao aspecto econômico. Estão contidas na sociedade civil as dimensões culturais, educativas, religiosas, políticas da vida dos atores sociais. É um espaço amplo e contraditório, onde se gestam diversos projetos hegemônicos.

Nas complexas e avançadas sociedades modernas, o lugar decisivo onde se gestam os diversos projetos hegemônicos é o amplo e contraditório espaço da sociedade civil. No interior de suas múltiplas atividades econômicas, políticas, culturais, religiosas e educativas se estabelecem lutas de sistemas, lutas entre modos de ver a realidade. (SEMERARO, 1999, p. 83)

É possível analisar que Gramsci, em seus escritos, reinterpreta o significado de sociedade civil, a partir dos pressupostos marxistas e da crítica à visão jusnaturalista dos liberais, à Hegel, e à Croce. Assim,

âmbito particular da subjetividade e da multiplicidade de iniciativas, a sociedade civil para Gramsci não é só o território que a burguesia ‘reservou’ para suas iniciativas econômicas e para a estruturação da sua hegemonia no mundo moderno. Nela, também, as classes subalternas podem encontrar um espaço privilegiado para organizarem suas associações, articularem suas alianças, confrontarem seus projetos sociopolíticos e disputarem o predomínio da hegemonia. A modernidade, de fato, não gerou só o capitalismo e as liberdades pessoais, mas desencadeou também a aspiração à emancipação das massas e lançou as sementes da democracia social, econômica e política. (SEMERARO, 1999, p.158)

Acrescenta, pois à idéia de ser social o elemento da subjetividade humana, mas não uma subjetividade separada do contexto social, abstrata, e sim uma subjetividade livre e criativa do indivíduo, interagindo constantemente nas relações sociais, políticas e econômicas, sendo o

indivíduo, então capaz de libertar-se e elevar-se, juntamente com a coletividade das organizações, da condição de subalternidade, podendo vir a ser, portanto, protagonista da própria história.

É, portanto a sociedade civil o lugar da construção da hegemonia das classes subalternas, pelos grupos e organizações, que promovem transformações na estrutura e superestrutura e gera a socialização do poder. É a verdadeira afirmação de “democracia radical”, que tem como pano de fundo principal a “elevação das classes subalternas à condição de protagonistas responsáveis e dirigentes de sua própria história”. (SEMERARO, 1999, p.81) Nesse contexto é que Gramsci coloca a intensa luta social, no universo complexo, plural e amplo da sociedade civil, a partir de diversos interesses e projetos de hegemonia. Está aí o campo das contradições e da construção de uma hegemonia política e cultural, a partir das classes subalternas, no sentido da democracia radical, socialista e do conteúdo ético-político do Estado⁶.

Mendonça (2003), nesse sentido traz a reflexão de que esse pensamento contribui no entendimento sobre o Estado superando as visões de poder único e homogêneo, que não ajuda nas análises das políticas públicas.

É no contexto das relações complexas da sociedade civil e do Estado, e ainda considerando a luta de classes como pano de fundo, mesmo abordando esse conceito não só como uma luta de uma classe contra a outra, mas sim das lutas e conflitos dentro das classes sociais, que aparece o Estado como uma condensação de relações sociais atravessadas pelos conflitos vigentes na sociedade.

O estudo do Estado e de uma política pública não consiste, meramente, em compilar a documentação oficial que é produzida pelos órgãos aos quais está ela afeta, sob pena de empreender-se o empobrecimento da construção de um objeto e um reducionismo analítico que, muitas vezes toma uma política pública, no Brasil, como uma simples repetição acrítica do discurso oficial, tornado indício de ‘verdade’ por parte do pesquisador. (MENDONÇA, 2003, p.8)

Ao mesmo tempo em que a autora traz as reflexões acerca da importância de considerar a sociedade civil como espaço da pluralidade, das contradições, não separada e dissociada do Estado e este como espaço das disputas, que reflete os conflitos e que se configura no movimento contraditório da participação dos inúmeros atores da sociedade civil, faz a crítica a uma visão que considera tanto a complexidade das relações sociais quanto os aspectos da

⁶ Outros estudos a respeito da concepção de Estado e sociedade civil a partir do pensamento de Gramsci podem ser citados como o promovido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, no programa de pós-graduação em História, Núcleo de Estudos sobre Estado e Poder no Brasil, que produziu um texto para trazer elementos dessa discussão tendo em vista as concepções utilizadas nas análises feitas na atualidade a respeito do Estado e das políticas públicas.

pluralidade de ações de diferentes grupos e sujeitos na relação com o Estado, mas que coloca no âmbito da análise das identidades sociais a composição do social, deixando o conceito de classe perder sua centralidade histórica.

Esse debate está posto em certa medida, sobre as várias óticas e presente na literatura atual.

Convém, nesse sentido, perceber que a crítica, nesse nível nos leva a questionar e a colocar aqui a contribuição do pensamento neomarxista, assim como as análises da pós-modernidade para a construção de uma reflexão de como se dá o processo das várias fases de luta, mobilização social e conquista das políticas públicas, em especial as de educação e vinculadas a um movimento social como o MST.

Isso significa considerar essa relação entre Estado e Sociedade Civil, mas, ao mesmo tempo, trazer presente que o olhar que buscamos dar, nesse estudo, está para além de uma análise estrutural e que busca perceber no contexto local como se redefine, reelabora, ressignifica a política pública, no dia a dia da escola e do acampamento e que as contribuições das discussões em torno das questões culturais, de identidade, das subjetividades, da cultura escolar, fazendo a relação com as transformações que vive a sociedade e que coloca em questão os conceitos da modernidade. Isso nos ajuda a buscar fazer uma análise mais elaborada olhando para a complexidade das relações que se dão nesse contexto.

A questão é que as análises contemporâneas da configuração da sociedade atual, globalizada, numa dinâmica social que se diferencia e se caracteriza por uma amplitude que está para além da questão de classe somente, mesmo não a desconsiderando, mas sim, problematizando essas questões, leva em conta outras elaborações que ajudam a dar conta de uma visão que busca não deixar de compreender as relações conflituosas e as recriações do espaços de participação, de cidadania que se dão na dinâmica social contemporânea.

Nesse sentido ainda podemos problematizar os conceitos de Estado e sociedade civil, considerando essa complexidade. Isso significa questionar o Estado como sendo considerado um ente separado e superior da sociedade civil, ora servindo a um interesse específico de classe e exercendo a dominação de uma sobre outra, sendo esse monopolizado por uma única classe – a dominante - ora sendo, na perspectiva liberal considerando-o como um bloco monolítico vazio de atores sociais, que tem interesses específicos e que emanam naturalmente dele ou dos projetos de governo as políticas sociais.

Estamos, portanto, buscando dialogar com definições que consideram a complexidade das relações sociais e que avançam de uma visão somente estrutural das questões de Estado e

sociedade civil, assim como as visões que colocam como marco único e central a luta de classes ou a luta contra o capitalismo. Isso porque estamos buscando considerar as contradições, os limites e as reelaborações que se dão no contexto local da implantação de uma política pública, assim como as questões de cultura, identidade e subjetividades dos inúmeros sujeitos e a pluralidade das ações e organizações que se encontram nesses grupos.

Diante disso, o Estado está sendo considerado aqui um fenômeno histórico e expressa no seu interior o enfrentamento das múltiplas forças sociais tanto no nível local quanto no nível global, que comparecem ao cenário da luta política, e suas ações, como as políticas públicas, compreendem a pluralidade de sujeitos, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que tanto no cenário da luta por direitos de cidadania participam das políticas colocando a questão em pauta e gerindo-as no conjunto dos espaços do Estado, quanto as reelaboram em âmbito local, vivendo os conflitos, limites e possibilidades dessas políticas públicas sofrendo as contradições postas pelas transformações do último século. As contribuições teóricas atuais que vão nessa linha de interpretação ajudam a compor o marco teórico conceitual nesse trabalho.

Para afirmar essas diretrizes na discussão sobre o Estado, a sociedade civil e as políticas públicas, buscamos elementos que trazem as redefinições teóricas necessárias de acordo com o contexto atual.

Ianni (2002), nesse sentido, em texto que traz uma análise da necessidade de se redefinir conceitos e categorias na ciência política, dadas as transformações das sociedades que aconteceram durante o século XX.

A afirmação de Ianni (2002) é a de que a globalização desafia radicalmente os quadros de referência da política, na teoria e na prática. Levanta entre outras categorias, a necessidade da redefinição de Estado e sociedade civil, classe social, movimento social e cidadania. Essa necessidade de redefinição parte da afirmação de que estas categorias foram elaboradas com base na dinâmica da sociedade nacional e que pouco respondem às exigências da reflexão sobre a sociedade mundial. “As relações, os processos e as estruturas de dominação, mais característicos da *sociedade global*, como novo emblema das ciências sociais, podem estar criando desafios radicais à política, como prática e teoria.” (IANNI, 2002, p. 17)

As afirmações de Ianni partem do reconhecimento de que “(...) está em curso uma crise generalizada do Estado-nação. A crescente transnacionalização da economia não só reorienta como reduz a capacidade decisória do governo nacional.” (IANI, 2002, p. 17) As organizações multilaterais (FMI, Banco Mundial e outras) exercem influência e pressão na organização dos Estados, nas ações de governo, nas políticas públicas.

Sendo assim, está em causa a crise do princípio da *soberania nacional*. Ao intensificarem e generalizarem as injunções ‘externas’, configurando a dinâmica da globalização, pode reduzir-se a importância das forças sociais ‘internas’, no que se refere à organização e às diretrizes do poder estatal. (IANNI, 2002, p. 17)

Dessa forma, há um hiato crescente entre o Estado e a sociedade civil, caracterizado pelos descompassos das tendências nacionalistas da sociedade civil no que se referem aos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, e as diretrizes, ações que o Estado é levado a adotar diante da influência da globalização.

Mesmo que as ações, sobretudo da sociedade civil continuem a pensar em termos de soberania e cidadania nacionais, na relação com o Estado-nação, é necessário que essas concepções e práticas clássicas sejam redefinidas em vistas as atuais dinâmicas sociais.

Ianni (2002) destaca três elementos que precisam ser reconhecidos nesse processo. O primeiro é que o alcance e a capacidade regulatória do Estado moderno está sendo desafiada e reduzida à algumas esferas, o segundo refere-se a alteração dos sistemas políticos nacionais tendo em vista a interdependência regional e global que cria cadeias de decisões e atuações políticas entre estados e cidadãos, e o terceiro é o modo como as identidades culturais e políticas são redefinidas nesses processos.

Esses elementos nos ajudam a compor o entendimento inicial e teórico para a presente pesquisa que ao longo desse capítulo serão retomados nas outras questões abordadas.

4.2 A GLOBALIZAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES ATUAIS: POR UM ESTADO DAS POLÍTICAS MULTICULTURAIS

As mudanças dos últimos anos, chamada nova ordem mundial, traz uma transformação significativa tanto na realidade social, política, econômica e cultural dos países, quanto reflete a emergência de novas categorias de análise frente à necessidade de compreensão dessas mudanças que se expressam no momento atual.

Os estudos referentes ao processo de globalização no qual o Brasil se encontra inserido, se organizam e dão ênfase em diferentes visões e dimensões, emergindo na literatura a redefinição de conceitos, a reelaboração de olhares para as questões sociais.

Existe a literatura que faz a crítica ao processo de globalização econômica e suas consequências para os países e povos de todo o mundo, do ponto de vista econômico,

considerando a globalização como um novo ciclo do capital, a vitória do neoliberalismo, o fim do Estado-nação. Também as que problematizam as críticas e olham a globalização de várias formas, desconstruindo certezas e trazendo elementos para se pensar o momento atual penetrando nas discussões do ponto de vista das relações sociais e culturais que são construídas nesse processo de mudanças, dando uma perspectiva interdisciplinar para a complexidade atual, mas ainda assim considerando os problemas sociais gerados a partir da globalização.

Santos (2000) nessa perspectiva discute as tensões que atravessam hoje a modernidade ocidental buscando analisar as condições atuais de uma política progressista de direitos humanos em âmbito global e com legitimidade local.

Desse estudo, destacamos o que o autor argumenta em torno da globalização e as tensões entre essa e o Estado-nação.

Para Santos (2000), muitas das definições em torno da globalização centram-se na economia mundial que emergiu nas duas últimas décadas como consequência da transnacionalização de bens e serviços e dos mercados financeiros. O autor destaca uma visão de globalização que inclua as dimensões sociais, políticas e culturais, os conjuntos de relações sociais que caracterizam diferentes fenômenos de globalização. Assim o autor usa a idéia de “globalizações”.

Propõe assim a seguinte definição: “A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (SANTOS, 2000, p. 22)

Nesse sentido o autor destaca que nas condições do sistema-mundo ocidental não existe globalização genuína. Não existe assim uma condição global que não seja possível encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica.

Globalização pressupõe localização. Isto é, todo processo de globalização, leva a localização ou realocação de práticas sociais, valores, relações, símbolos. O global, muitas vezes acentua o local. Estão, os dois, em relação nesse processo. (SANTOS, 2000)

Santos (2000) considera, portanto a globalização em termos plurais. Utiliza o termo globalizações, pois não é um processo homogêneo, implica em diferentes formas de produção desse processo que gera inúmeras assimetrias no mundo atual, assim como conflitos, desigualdades.

Canclini (2003) no intuito de descrever e analisar as mudanças da cultura na globalização e explorar alternativas para a sua administração traz elementos que nos ajudam a compreender o

contexto em que se encontra o desenvolvimento do capitalismo e das relações sociais, políticas e econômicas no mundo, assim como nos países da América Latina.

Os países do mundo estabelecem, segundo a ordem capitalista dominante, arranjos e configurações que definem diferentes formas de comércio e mercado, numa nova “desordem” mundial – a Globalização.

A globalização concebida como expansão dos mercados e da potencialidade econômica das sociedades, reduz a capacidade de ação dos Estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e dos atores políticos clássicos em geral.

(...) transferir as instâncias de decisão da *política* nacional para uma vaga *economia* transnacional está contribuindo para reduzir os governos nacionais a simples administradores de decisões alheias, atrofiando a imaginação socioeconômica e levando a esquecer as políticas de planejamento de longo prazo. Esse esvaziamento simbólico e material dos projetos nacionais deprime o interesse pela participação na vida pública. (CANCLINI, 2003, p. 19)

Os países Latino-americanos, que deslocaram sua população do campo para a cidade, apostando no desenvolvimento industrial substitutivo, e em espaços de intermediação modernos, sofrem a reordenação provocada pela globalização que em duas décadas desmonta uma história de meio século. Canclini, (2003, p. 20) afirma que, “os países se desindustrializam, as instâncias democráticas nacionais se enfraquecem, acentua-se a dependência econômica e cultural em relação aos centros globalizadores.”

A promessa da globalização de modernização dos países e de que os países iriam atrair investimentos e concorrer no mercado global, é colocada à prova com as crises econômicas, a baixa confiabilidade e o poder escasso dos governos. Os acordos de integração intercontinental não ensejam esperança de se construir instâncias que fortaleçam as sociedades e culturas latino-americanas.

Há um desencontro do que pregam as elites econômicas ou políticas e a opinião da maioria dos cidadãos. (CANCLINI, 2003) Isso vem gerando dúvidas com relação à democracia, descredibilidade no poder dos governos associado ao aumento do autoritarismo na cultura política dos cidadãos.

Ao ver que o distanciamento da política e o aprofundamento das desigualdades geram não apenas descrença, mas também turbulência nas cúpulas financeiras e nas economias, alta abstenção eleitoral e abalos na base social cabe perguntar se esse modo injusto de globalizar é governável. (CANCLINI, 2003, p. 21)

Três palavras centrais podem configurar as características mais marcantes da globalização segundo Canclini (2003): enfraquecimento dos estados nacionais, impotência dos cidadãos, recomposição globalizada do poder e da riqueza.

Canclini (2003) busca em seu estudo olhar especificamente para as questões culturais nas sociedades globalizadas, dando um panorama geral do contexto da globalização, olhando para as questões da interculturalidade e apontando os desafios nesse contexto.

Ele avança, mesmo não negando, na idéia de que a globalização não é algo que somente trará uma homogeneização cultural, assim como o desastre econômico, social e político para os países. Traz nesse contexto de análise o necessário olhar a partir de várias dimensões que se compõem nas sociedades a partir da globalização, passando pelas questões culturais, pela construção das identidades e terminando com as propostas para uma política que perpassa a ação dos Estados, que considere a complexidade e a pluralidade das relações sociais e culturais contemporâneas. Uma proposta de Estado das políticas multiculturais.

Nessa mesma perspectiva de análise, Montiel (2003) discute a diversidade cultural na era da globalização. Afirma que desde o século XVIII os grandes movimentos de conformação do Estado Nação que se expandiram pelo mundo tinham a cultura como um cimento constitutivo da homogeneização de cada população, como coesão, padrão cultural. As transformações dadas pela última década do século 20, incluída aqui a globalização, vêm a transformar essa configuração.

Nesse momento nos encontramos em um intenso processo de hibridações, desterritorializações, descentramentos e reorganizações. A partir da massiva irrupção das novas tecnologias de informação e das comunicações, o indivíduo começa a exercer cada vez mais sua capacidade de mover-se entre diferentes mundos culturais (...) (MONTIEL, 2003, p. 21)

Nesse sentido o autor analisa que as “mudanças geradas pela globalização convidam a uma redefinição das políticas culturais.” (MONTIEL, 2003, p. 41) E que essas políticas culturais devem ser concebidas a fim de assegurar a construção de identidades, o respeito e a promoção das diversidades e pluralidades do mundo contemporâneo, no sentido de superação da alienação, destruição, homogeneização. (p. 41, 42)

Essa perspectiva está colocada como o desafio de humanizar o processo de globalização e através do papel do Estado com suas políticas, juntamente com a sociedade civil, favorecendo o diálogo intercultural, e os mecanismos de inclusão e participação.

Canclini (2003), nesse sentido aponta que é preciso haver uma recomposição globalizada da esfera pública, onde representantes de interesses públicos podem ajudar a situar os

intercâmbios comerciais em relação à outras interações sociais e culturais onde se administra a qualidade de vida e que não são redutíveis ao mercado como os direitos humanos, a inovação científica e estética, a participação social, a preservação dos patrimônios naturais e sociais.

Canclini (2003) descreve algumas áreas estratégicas para os Estados, organismos supranacionais e entidades sociais podem atuar a fim de revitalizar a vida pública, o que na argumentação dele, não pode prescindir da discussão da interculturalidade junto com a política, a economia, dadas as mudanças já destacadas com o processo de globalização.

Destaca, assim a necessidade de que a prioridade das sociedades e das ações do Estado deve ser a construção de alternativas que considerem a pluralidade de sujeitos e a diversidade cultural como central nas políticas e não somente os mercados como vimos nas ações dos Estados neoliberais.

Há uma necessidade frente à esses desafios de reconstruir o papel do Estado como regulador das empresas privadas, apoiador das iniciativas sociais mais vulneráveis ou não-lucrativas além de defensor e coordenador de ações de valor público, além de criar formas de organização supranacionais que valorizem as conquistas sociais e culturais das sociedades, que não sejam atropeladas pelo mercado global.

Para reencontrar o lugar do Estado na atual conjuntura é necessário repensar sua concepção como agente de *interesse público*, *do coletivo multicultural* e arbitro nos conflitos de interesses privados, bem como entre empresas das nações hegemônicas e das subdesenvolvidas. (CANCLINI, 2003, p. 181)

Em termos gerais, no Brasil, a globalização, assim como nos aponta os estudos que referem-se à América Latina, exerce influência nas ações do Estado e nas relações entre Estado e sociedade civil.

Destacamos, nesse contexto, a idéia de cidadania a partir da emergência de uma sociedade civil plural e dos limites que existem em termos do descompasso das ações da sociedade civil no Brasil, diante das transformações do mundo atual, dos limites também da democracia fragilizada e em construção que pudemos observar diante da construção histórica da sociedade brasileira.

Dessa forma, podemos perceber que as transformações do mundo atual que se relacionam com a política, a economia e a cultura, levam a discussão da necessidade de se entender enquanto conceito uma nova cidadania, quando tratamos da questão do papel do Estado nesse contexto, a relação com a sociedade civil, vislumbrando a potencialidade das mudanças sociais que estão historicamente em pauta nesse movimento.

4.3 O CONCEITO DE CIDADANIA: POR UMA NOVA CIDADANIA

Se estamos afirmando a necessidade da construção de uma nova cidadania, e se esse entendimento se coloca como um olhar que buscamos dar nesse trabalho de pesquisa quando tratamos de um movimento social como o MST e uma política pública de educação no contexto da relação Estado e sociedade civil, num contexto da interculturalidade, buscamos trazer nesse estudo a reflexão acerca da construção na literatura e nas práticas dos grupos sociais do conceito de cidadania que nos ajuda argumentar na perspectiva em que nos propomos.

Assim, Lavallo (2003), em texto intitulado “Cidadania, Igualdade e Diferença”, discute as tendências recentes da transformação do conceito de cidadania, destacando o avanço do reconhecimento da diferença no questionamento da idéia de equidade, universalidade.

Analisa, assim, desde a concepção tradicional de cidadania até as tensões diante da construção de um conceito de cidadania que enfrente as desestabilizações que se dão, sobretudo na caracterização do binômio igualdade/diferença.

O autor inicia colocando que a construção das sociedades modernas trouxe consigo a problemática da questão social como expressão moderna da desigualdade.

No contexto da modernidade “edificaram-se os expedientes modernos de constituição e vinculação a uma comunidade política regida por princípios universais e por mecanismos públicos de produção de legitimidade. A cidadania constituiu a cristalização institucional desses novos expedientes de solidariedade abstrata e generalizada.” (LAVALLE, 2003, p. 2)

Atualmente, a capacidade do Estado em universalizar benefícios é limitada, implicando numa não expansão da cidadania nos termos da universalização dos direitos, e nessa perspectiva, muito presente os empecilhos para a consideração da diferença no contexto da cidadania. Esse é um dos elementos da chamada crise da cidadania ou desafios atuais para a cidadania.

Fazendo um resgate do conceito tradicional, Lavallo (2003) resgata a idéia de cidadania pensada nos ditames do Estado-nação. A cidadania moderna, pois, no pensamento de T. H. Marshall (1950), que inaugura esse conceito, é considerada como a garantia dos direitos civis, políticos e sociais para toda a população de uma nação, através das instituições do Estado, a partir das leis e códigos normativos. Também denominada cidadania formal, tem forte ligação com o papel do Estado em prover os direitos sociais dos cidadãos.

Nesse sentido, a cidadania moderna apresenta características marcadas pela universalidade, territorialização, papel do Estado na garantia dos direitos individuais e coletivos,

vínculo de constituição da cidadania através do Estado como poder central, territorializado, e a população como comunidade política.

A crítica marxista à visão tradicional e liberal da cidadania vem centrada na luta de classes e no papel opressor do Estado, e no destaque que essa crítica dá ao conflito social como central também na conquista de direitos. (LAVALLE, 2003, p. 5)

Com relação à crise da cidadania em função das mudanças das últimas décadas do século XX, Lavallo argumenta:

É possível delinear certos consensos no plano da "crise" da cidadania ou, melhor, das tendências que, em tese, abalariam alguns de seus pressupostos modernos de funcionamento. É amplamente aceito que a expansão desse status universal de pertença a uma comunidade política forneceu os expedientes predominantes para equacionar, nos planos simbólico e político-institucional, as problemáticas da subordinação política e da integração social ao longo dos processos seculares de alastramento da economia de mercado e de consolidação do Estado nacional. Mesmo em sociedades marcadas por diferenças socioeconômicas abissais, pela desigual efetivação do direito, pela vulnerabilidade dos direitos civis e por outras iniquidades amplamente presentes na América Latina, as tarefas da ordenação política e da incorporação social passaram pela edificação da cidadania — embora não raro sob formas qualificadas com adjetivos que visam a acusar alguma anomalia (...). Para além das polêmicas em torno da (in)suficiência e (in)eficiência da cidadania, os modelos ideais e arranjos institucionais que, no século XX, definiram seu notável alargamento quanto à cobertura e à substância, parecem hoje comprometidos por tendências de médio e longo prazos. (LAVALLE, 2003, p. 6)

O comprometimento dessas tendências da cidadania, sua ineficiência e insuficiência são discutidas a partir de fatores de desestabilização de caráter macroestruturas, nas relações estatais e no caráter das mudanças socioculturais e na diferenciação social.

Com relação aos fatores macroinstitucionais que institucionalizam os direitos e demandas sociais, Lavallo afirma que:

Hoje, uma combinação complexa de fatores exige com premência a ação pública e, a um só tempo, limitam sua efetividade e seus alcances. A vulnerabilidade financeira e migratória das fronteiras nacionais, os processos de integração econômica internacional e a conseqüente cessão parcial de soberania, o acirramento da desigualdade social sob formas inéditas — entre elas o alastramento do desemprego estrutural —, a redefinição do papel do Estado e sua conseqüente retração no plano da intervenção social, adicionada às crescentes limitações fiscais da ação pública, compõem um panorama crivado de restrições não apenas para a ampliação da cidadania, senão também para preservação de sua substância já cristalizada em direitos. (LAVALLE, 2003, p. 6)

Ainda se referindo aos aspectos socioculturais e políticos, o autor cita os fenômenos diversos que limitam o entendimento de questões significadas na linguagem do universal como o

descrédito das grandes ideologias, a suspeição suscitada pelas categorias totalizadoras, a emergência e proliferação de identidades restritas, o desencanto da política, a multiplicação de formas associativas civis a reivindicarem novos princípios de representatividade, a proliferação da chamada política da diferença, entre outras manifestações.” (LAVALLE, 2003, p. 7)

Assim, os fenômenos recentes são apresentados em síntese aqui, mas com a afirmação de que apresentam influência nesse debate em torno da cidadania:

Nesse elenco há fenômenos em maior ou menor medida recentes, mas sem dúvida a eles também subjazem tendências que obedecem linhas de mudança de longa duração. De fato, pluralismo, política da diferença, diferenciação social, evolução e incremento da complexidade social, especialização funcional, multiplicação dos sentidos socialmente relevantes, descentramento da sociedade, nomadismo das identidades, constelações pós-nacionais e patriotismo constitucional são, entre outros, termos de uso crescente nas ciências sociais ao longo da segunda metade do século XX, e, malgrado as controvérsias e até os dissensos irreconciliáveis entre aqueles que os sustentam, em conjunto coincidem em ponto crucial, a saber, que não mais é plausível responder aos problemas do ordenamento político e da integração social como fizeram-no os pensadores oitocentistas; quer dizer, a partir dos pressupostos e categorias ilustrados de teor fortemente universalista, próprios à cidadania moderna. (LAVALLE, 2003, p. 7)

Diante, pois, das influências globalizantes, dos novos desafios econômicos, sociopolíticos, tecnológicos e culturais, a insuficiência do Estado para solucionar problemas que se modificam rapidamente, que centra as ações nas macroquestões, diante da emergência de uma sociedade civil plural, considerando o direito de ser diferente, assim como das relações influenciadas por uma nova configuração da relação tempo-espço, entre outras questões, propõe-se na literatura contemporânea a discussão de uma nova cidadania.

Nessa perspectiva, Canclini (2003) traz alguns elementos dessa discussão centrando a análise na questão da interculturalidade e partindo das contradições vistas nos países que se propôs a analisar.

Levantando como questão central a multiculturalidade, Canclini (2003) cita, por exemplo, a insuficiência dos países em lidar com a multiculturalidade, as transformações atuais em vista à globalização, na perspectiva da ação do Estado-nação e a visão da cidadania. Assim, questiona as discrepâncias entre o sistema republicano de direitos universais, o separatismo multicultural nos EUA e as questionáveis integrações multiétnicas sob o Estado-nação instaladas nos países da Am. Latina e ainda um outro tipo de integração quando a multiculturalidade é submetida ao discurso da mídia que subordina o desaparecimento das diferenças à maioria da audiência

afirmando que essas organizações do “labirinto da multiculturalidade” são ineficientes se não se reformularem em face aos desafios da globalização.

É preciso considerar que, com a globalização, nenhum grupo mais permanece dentro dos seus limites e assim deve-se pensá-los como um sistema de diferença que desliza uma dentro da outra. Ou seja o pensamento binário de pensar a diferença é minado pelas inúmeras formas de hibridação cultural que se dão a partir da globalização.

Mas há que se destacar o que não se deixa reduzir à mestiçagem e às hibridações.

Ao relacionar as estratégias globalizadoras e hibridadoras com as diversas experiências da interculturalidade, salta aos olhos que, por mais que se forme um mercado mundial das finanças, de alguns bens e circuitos midiáticos, por mais que o inglês se consolide como “língua universal”, as diferenças persistem e a traduzibilidade entre as culturas é limitada. Não é impossível. Para além das narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos defronta à possibilidade de aprender fragmentos, nunca a totalidade de outras culturas e refazer o que imaginávamos como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos. (CANCLINI, 2003, p. 115)

As aproximações e convergências do mundo do trabalho e do consumo levam a concorrência generalizada, mas também a possibilidade de convivência, de imigrantes inventarem e compartilhar recursos materiais e simbólicos. Não de dissolver as diferenças, mas de torná-las combináveis.

Assim, observando essas questões no que se refere à análise cultural do processo de globalização, Canclini (2003) afirma que, com relação à cidadania como prática dos direitos, existe hoje pouca expressão nessa configuração da multiculturalidade. E, ainda, “quando esse suporte legitimador das identidades que é a cidadania não se reforma para abarcar a escala supranacional das atuais relações sociais, não sabemos como chamar os outros.” (CANCLINI, 2003, p. 116)

Dessa forma Canclini coloca que para serem democráticas a cultura política e a política cultural devem não apenas aceitar as diferenças, mas também criar condições para que se possa vivê-las na ambigüidade como um exercício da cidadania, que possibilite compreender o outro, aceitá-lo na sua diferença como um ser de direitos.

Um dos pontos-chave que define o caráter – opressivo ou libertador – da globalização é o fato de ela permitir, ou não, a imaginação sobre várias identidades, flexíveis, modulares, por vezes superpostas, e ao mesmo tempo criar condições para que se possa imaginar como legítimas e combináveis, não apenas competitivas ou ameaçadoras, as identidades ou, melhor, as culturas dos outros. (CANCLINI, 2003, p. 116)

É nesse contexto que Canclini coloca a construção de uma cidadania multiforme, ou ainda, encara a cidadania a partir das construções interculturais do mundo contemporâneo.

Destaca, nessa discussão, a necessidade de que a prioridade das sociedades e das ações do Estado deve ser a construção de alternativas que considerem a pluralidade de sujeitos e a diversidade cultural como central nas políticas e não somente os mercados como vimos nas ações dos Estados neoliberais. Essa nova cidadania, ou como Canclini (2003) refere-se a uma cidadania multiforme, ou ainda latino-americana, está em possibilidade de construção a partir desse entendimento. União de cidadãos, relações de solidariedade, respeito à diversidade cultural e espaços comunicativos para expressar essa diversidade, consideração da pluralidade dentro da sociedade são centrais nessa possibilidade de construção. Mas tanto no Brasil como em outros países existem pouquíssimas ações nesse sentido, centradas na sociedade civil ou ainda nas políticas de Estado. A cidadania ainda passa pela concepção vinculada à luta nacional e as conquistas formais dos direitos universais, homogêneos.

Dagnino (2004) discute no caso do Brasil, as redefinições dos conceitos de sociedade civil e Estado e dos conceitos de participação e cidadania no conjunto das transformações e das particularidades dos acontecimentos históricos do Brasil.

Sobre o conceito de cidadania, a autora vai levantar que a idéia de *nova cidadania* ou *cidadania ampliada* surge com os movimentos sociais que marcaram o período de redemocratização brasileira, principalmente na década de 80 e já sob influência dos novos aspectos da vida social, foram chamados de *novos movimentos sociais*⁷.

Esses movimentos sociais, que traziam em suas demandas a luta por demandas materiais, e já incluíam em suas pautas a luta por direitos culturais, ajudaram a ampliar a visão e implementar um projeto de construção democrática, de transformação social a partir de um laço entre cultura e política.

Incorporando características de sociedades contemporâneas, tais como o papel das subjetividades, o surgimento de sujeitos sociais de um novo tipo e de direitos também de novo tipo, bem como a ampliação do espaço da política, esse projeto reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à construção da democracia. Nesse sentido, a nova cidadania inclui construções

⁷ Essa discussão sobre *novos* e *velhos* movimentos sociais refere-se, sobretudo às pautas de reivindicações e as formas e métodos de lutas sociais realizadas a partir da interação desses. Os *novos* movimentos sociais são os que incluem nas suas pautas de reivindicações os direitos culturais, ligados à questões de gênero, raça, etnia, como também os direitos ambientais, entre outros. Os *velhos* movimentos são chamados os clássicos, que travavam a luta de classes e reivindicavam questões ligadas aos direitos básicos da cidadania formal como alimentação, terra, salários, etc. O MST nasce como um velho movimento social, mas, a partir dos anos 90, vai inserindo em sua pauta de lutas demandas culturais e ambientais. Assim, o MST nasce como um velho movimento social, na luta pela terra, mas se transforma, ao longo de sua trajetória, com características de novo movimento social. (GOHN, 1995)

culturais, como as subjacentes ao autoritarismo social como alvos políticos fundamentais da democratização. Assim, a redefinição da noção de cidadania, formulada pelos movimentos sociais, expressa não somente uma estratégia política, mas também uma política cultural.” (DAGNINO, 2004, p. 103)

Nessa perspectiva, a nova cidadania amplia o significado dos direitos assim como a relação entre Estado e sociedade civil, numa visão que considera a complexidade social atual.

Dagnino (2004), nesse sentido destaca alguns pontos centrais que são constitutivos dessa concepção de nova cidadania. O primeiro é que a nova cidadania amplia a visão dos direitos que formalmente estão ligados à esfera institucional, formais abstratos. Com a idéia de *direito de ter direitos*, a nova cidadania compreende a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas da sociedade civil, na pluralidade de seus sujeitos e de suas práticas concretas. Os direitos passam a ser entendidos como objetos de luta política. Do direito à igualdade, ao direito à diferença, são pautas dessa redefinição.

Dessa forma, a cidadania não é vista como vinculada a uma estratégia dominante, ou das classes dominantes e do Estado, de incorporação política gradual dos setores excluídos. É vista sim, ao contrário das concepções tradicionalmente vigentes no Brasil, como uma cidadania que se constitui no processo da ação dos sujeitos sociais ativos, agentes políticos, definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para o seu reconhecimento.

Outro aspecto destacado pela autora é a idéia de que a nova cidadania está para além da referência central no conceito liberal, ou seja, a reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento a um sistema político já dado. O que se destaca, de fato, é o direito de participar na própria definição do sistema político, contribuindo para a invenção de uma nova sociedade e a superação da cultura política e das relações de poder conservadoras presentes na sociedade brasileira. Causa, portanto, mudanças nas relações de poder e na cultura política da sociedade brasileira promovendo a possibilidade de criação de espaços públicos onde os interesses comuns e privados, as especificidades e as diferenças, podem ser expostas, discutidas e negociadas.

Apontando também para a superação do conceito liberal de cidadania, um outro elemento dessa visão ampliada é que a cidadania não está mais confinada dentro dos limites das relações com o Estado, ou entre Estado e indivíduo, mas deve ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela se travam. O processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação de práticas arraigadas na sociedade como um todo, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-judicial. A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os

níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc.). (DAGNINO, 2004, p. 104 - 105)

Dessa forma, na sociedade brasileira, essa nova concepção de cidadania passa por um processo de construção, aprendizagens dos sujeitos sociais, limitações e possibilidades. Existem várias experiências, tanto no Brasil como em outros países do mundo nesse contexto de construção de uma nova cultura política, da busca de uma cidadania ampliada que leve em conta a complexidade social, a pluralidade de sujeitos, a diversidade, o multiculturalismo, como mostra o livro “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural” da coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos” que Boaventura de Sousa Santos organiza. (SANTOS, 2003)

Nesse livro, está em questionamento tanto a ação quanto o pensamento que construíram os ideais modernos de emancipação social tendo em vista o fenômeno da globalização. São questionados os conceitos universais de luta de classes, cidadania, justiça, direitos humanos, na visão eurocêntrica e iluminista, que segundo Santos, reduz a possibilidade da emancipação social e não dá conta da análise da complexidade do real. Diversos autores relatam experiências de uma possível “globalização alternativa” em vários lugares do mundo, que se propõem construtoras dessa nova visão de cidadania, e que consideram os aspectos importantes do ponto de vista do contexto atual na dimensão sócio-político-cultural das sociedades: multiculturalismo, direitos coletivos, direitos culturais, políticas identitárias das minorias.

No Brasil, em específico, a pluralidade de iniciativas, nesse sentido, são citadas como produtoras dessa possibilidade de construção democrática, de redefinição da cidadania, e da complexificação da relação Estado e sociedade civil, através, inclusive da participação popular nas políticas públicas nos governos mais recentes. Também são tidas na perspectiva das tensões e contradições nessa construção da cidadania no interior de suas práticas. (DAGNINO, 2004; PINSKY, 2004; WARREN, 1999)

Há, de fato, no Brasil, ainda uma distância grande, mesmo com as inúmeras e reconhecidas experiências, da prática democrática da nova cidadania. Falar em nova cidadania, no Brasil parece ser uma contradição ao percebermos que nem conseguimos cumprir a cidadania formal. Há, portanto, uma distância de uma nova cidadania construída e consolidada no nosso país. Existe sim, uma possibilidade de se ter uma nova cidadania, mas ela é cheia de incertezas, tanto nos aspectos da estruturação do Estado brasileiro, quanto nas práticas da sociedade civil e da constituição dessa inter-relação, da esfera pública, da cultura política e das relações de poder.

Para este trabalho, o entendimento dessa construção de uma nova cidadania, passa pela possibilidade de olhar criticamente as práticas de organizações da sociedade civil, de movimentos sociais, que no contexto atual se propõem a partir das políticas públicas ou de outros mecanismos conquistar a cidadania, construí-la. Portanto, entendemos que a cidadania não é apenas a garantia dos direitos pelo Estado, ela precisa ser exercida, conquistada diariamente. E nesse processo, ela se relaciona com o local, com o cultural de forma complexa, contraditória, como no caso das políticas públicas que se redefinem e se reelaboram na participação dos sujeitos, nas ações dos movimentos e organizações que ora limitam essa construção, ora a potencializam.

4.4 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Olhando especificamente para o Brasil, toda essa discussão anterior nos leva a buscar voltar nossa análise para a seguinte questão: como a Reforma do Estado, o neoliberalismo, a globalização se relacionou com a participação da sociedade civil, o fortalecimento do espaço público e a possibilidade e limite da construção da uma nova cidadania? Qual o papel das políticas públicas nesse contexto? Onde o MST e a luta pela Educação do Campo se colocam nessa perspectiva?

O neoliberalismo descaracteriza, desqualifica e desconstrói os espaços públicos enquanto possibilidades de ampliação da democracia brasileira. Reduz direitos que vinham sendo reconhecidos através das ações da sociedade civil, e traduzidos em políticas públicas à filantropia e às políticas compensatórias.

Por outro lado, muitas das ações em torno da luta pela cidadania ainda se restringem à cidadania formal, ou mesmo desconsideram a pluralidade e a complexidade da sociedade atual, caracterizando lutas nacionalistas ou no âmbito do Estado-nação. Ou ainda na lógica neoliberal, as ações em torno de uma cidadania que se restringe à inserção individual no mercado e no consumo.

Mas ao mesmo tempo coexistem experiências na sociedade brasileira dessa construção democrática, através dos espaços públicos e das políticas públicas nessa perspectiva de participação da sociedade civil.

Essa análise pretende considerar a complexidade dessas relações olhando para o contexto político atual, destacando que esses processos não acontecem de forma homogênea, linear, mas

sim contraditória e desigual em seu ritmo. Também pretende trazer alguns dos elementos que nos ajudam a demarcar a proposta de análise, considerando que tratar dessas questões exige um esforço teórico e analítico grande e que essas questões estão colocadas pela sociologia atual num exercício de superar uma visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil e o reconhecimento da sua diversidade. Talvez aqui apenas estaremos levantando as questões.

Ao longo da história do Brasil, da constituição do Estado brasileiro e da relação Estado e sociedade civil, vários estudos apontam que o público e o privado se confundiam, e que assim, nos diversos fatos históricos percebe-se que, sobretudo até o período do regime militar, a indistinção entre o público e o privado leva a uma cultura política do clientelismo, do patriarcado, das relações de favor e obediência, do paternalismo como entendimento e prática política brasileira.

Somente para citar, a formação social rural do Brasil, fundada no latifúndio, e no poder do pai e senhor de terras (Sérgio Buarque de Holanda), assim como o coronelismo na Primeira República e da relação do poder do Coronel proprietário de terras sob os trabalhadores rurais e a influência deste nas eleições que garantia a continuidade do poder (Vitor Nunes Leal), e o populismo a partir da década de 30, com a cidadania regulada e as relações personalistas onde o Estado exerce poder de controlar os trabalhadores através da concessão de direitos sociais, são marcos históricos da indeterminação do público e do privado e posteriormente da determinação do espaço público como unicamente espaço estatal.

No Brasil, o período da ditadura militar, segundo algumas análises, “fundou” a sociedade civil em termos de participação. Mas essa participação era contra o Estado ditador, um bloco único de resistência na luta pela liberdade e contra a opressão e coerção do Estado. Essa forma de participação, através das organizações e movimentos populares, levou a uma autonomia da sociedade civil, como forma de rejeitar a configuração da relação Estado e sociedade civil até então nas formas excludentes, privatistas e autoritárias.

Esse é o momento da criação e efetivação de espaços públicos no Brasil, sobretudo com os chamados “novos movimentos sociais” que, na década de 80, final da ditadura e início do processo de redemocratização, colocam como demanda coletiva, publicamente, direitos sociais, políticos, culturais e alteram a agenda pública e a intervenção estatal.

Dessa forma, com o processo de abertura democrática, a Constituição de 1988 e o modelo neoliberal de ação estatal implantado no Brasil, organizações populares de resistência da sociedade civil continuaram presentes em cena, através de movimentos sociais que ampliaram as pautas de luta, reconfigurando a participação da sociedade civil tanto em termos de luta social,

quanto em termos de participação na construção democrática, nos espaços públicos, nas políticas públicas, que abrigavam uma diversidade de projetos políticos e de ações da sociedade civil, contribuindo para o rompimento de uma visão homogênea das ações, organizações e movimentos sociais, mesmo considerando as ações do Estado em torno da desresponsabilização social e do Estado mínimo.

As eleições do governo Lula, em 2002, marcam um período no Brasil que tem como marco e característica o fortalecimento do novo quadro das relações entre Estado e sociedade civil no sentido da construção da democracia, através da participação, nos termos de uma nova cidadania, mas ainda as análises mostram as limitações e contradições desse processo sobretudo pela influência e ações do projeto neoliberal na sociedade brasileira.

Isto é, esse período conta com a criação dos espaços de participação e organização que configura esse espaço público, como a luta e a participação na gestão das políticas públicas, entre outros inúmeros arranjos dos espaços públicos e da esfera pública brasileira.

Os movimentos sociais e organizações da sociedade civil contribuíram, pois, para que muitas questões saíssem do âmbito privado e se tornassem alvo de políticas públicas, constituindo novos direitos na sociedade como a violência doméstica contra mulheres, os direitos da criança e do adolescente, direitos étnicos e culturais, entre outros.

A ação política dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, transformam temáticas relevantes na cena pública em direitos e influem nos poderes constituídos para transformá-los em políticas públicas através da construção dessa esfera pública no Brasil.

Há, portanto, um diferencial na constituição dos espaços públicos no Brasil enquanto conjunto de espaços criados na relação entre sociedade civil e Estado que permitem como mecanismo, a participação de setores da sociedade civil nas decisões políticas, representando a pluralidade de interesses e demandas, fortalecendo a democracia, através, entre outras ações, das políticas públicas, onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade civil. Mas essa dinâmica é acompanhada de limites e contradições em sua complexidade.

A construção dos espaços públicos pode se dar, por exemplo, nos espaços de gestão e negociação das políticas públicas entre Estado, ONGs, movimentos sociais, como espaços de participação não institucionalizados ou então nos diversos espaços institucionalizados, garantidos pela Constituição de 1988, como os conselhos gestores, os fóruns e outros.

Dagnino (2004) nos coloca o dilema do processo de construção democrática no Brasil analisando as principais forças envolvidas nesse processo que compartilham um projeto

democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia.

Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental. No percurso desse projeto desde então, dois marcos importantes devem ser mencionados. Primeiro, o reestabelecimento da democracia formal, com eleições livres e a reorganização partidária, abriu a possibilidade de que este projeto, configurado no interior da sociedade e que orientou a prática de vários dos seus setores, pudesse ser levado para o âmbito do poder do Estado, no nível dos executivos municipais e estaduais e dos parlamentos e, mais recentemente, no executivo federal, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República. Assim, os anos noventa foram cenário de numerosos exemplos desse trânsito da sociedade civil para o Estado. Segundo, e como consequência, durante esse mesmo período, o confronto e o antagonismo que tinham marcado profundamente a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. (DAGNINO, 2004, p. 95)

A construção e o fortalecimento da esfera pública brasileira, através da participação dos movimentos sociais e outros atores da sociedade civil é colocada no debate teórico que olha para as possibilidades da construção democrática no Brasil, assim como para os limites e possibilidades da construção de uma nova cidadania.

Na discussão sobre a esfera pública brasileira, é possível destacar o estudo de Costa (2002), onde trata desde uma revisão conceitual de esfera pública, sociedade civil e democracia, até a análise da configuração atual do espaço público no Brasil dando especial destaque para as configurações pós-nacionais, a globalização no caso do Brasil, e as questões da relação da política com as desigualdades e identidades culturais.

Há um acordo na visão dos diferentes estudiosos da esfera pública de que ela tem um papel fundamental na ordem democrática, mas sobre a avaliação dos processos recentes de transformação e como ela opera nas diferentes sociedades, há uma variedade de visões e diagnósticos, que estão de acordo com uma variação conceitual dessa categoria. (COSTA, 2002, p. 15 - 34)

Não pretendemos aqui trabalhar essa variação conceitual, mas sim dar destaque à questão da constituição da esfera pública brasileira no contexto atual, a partir da organização e

participação da sociedade civil, em especial dos movimentos sociais, e da tradução em políticas públicas as demandas de direitos colocadas a partir dessa configuração.

Assim, a problematização que levantamos a partir das leituras de Costa (2002), Dagnino (2002, 2004), Carvalho (2002), caminha nessa direção.

Como já destacamos o uso do conceito de espaço público no Brasil foi usado na sociologia a partir da sua inexistência, da ordem da esfera privada sempre ter um peso maior nas decisões políticas brasileiras. Assim, “(...) a esfera privada apresentava-se de tal forma ampliada que a lógica das relações pessoais e patrimonialistas seria ‘contrabandeada’ para o plano público, condicionando os relacionamentos nessa órbita.” (COSTA, 2002, p. 30)

No Brasil a idéia de esfera pública passa por visões diferenciadas que mudam o rumo das interpretações.

Esfera pública como um mercado de opiniões, controlado a partir das relações de poder onde os mais poderosos exercem esse controle é presente em vários trabalhos, mas essa visão não se encontra tão à vontade diante das transformações observadas na democratização recente do país.

Mas a visão de que “o espaço público não constitui mero palco de encenação política, mas um lugar ambivalente da topografia social, no qual, de um lado as relações de poder são reproduzidas, de outro inovações sociais são legitimadas, começa a se difundir no Brasil.” (COSTA, 2002, p. 32)

Costa destaca que os trabalhos disponíveis nessa análise, voltados para a descrição e exame de processos históricos eu se dão no bojo da democratização, ou enfatizam o caráter público/publicista presente na idéia de esfera pública, ou aproximam-se de uma posição republicana de espaço/esfera pública.

A ênfase no caráter público de esfera pública vem com a discussão do contexto marcado pela emergência de novos atores sociais que ampliam a fronteira da política a partir das ações que buscam a redefinição do espaço público e do espaço privado.

A influência republicana, caracterizada pelas formulações de Tarso Genro, discute a idéia da formulação de uma *esfera pública não estatal*, ou seja, de que o conjunto das organizações e associações, movimentos, de caráter público devem constituir uma ante-sala do Estado, um canal que levam as suas demandas aos órgãos públicos.

Há ainda, no destaque que Costa (2002) dá às diferentes concepções de esfera pública no Brasil, a crítica à esfera pública burguesa, concentrando as proposições na constituição de esferas públicas particulares para a convivência na sociedade democrática que se caracteriza pela

diversidade, pluralidade e marcada a desigualdade. Essa concepção vem de estudos realizados acerca do racismo ou gênero no Brasil entre outras temáticas das demandas culturais e identitárias contemporâneas. Costa, nesse sentido, cita Fraser e Hanchard. (COSTA, 2002, p. 32-33)

Coloca ainda, nessa perspectiva, que é evidente a necessidade de um projeto de construção de várias esferas públicas particulares para uma possível convivência democrática, mas destaca a necessidade de, mesmo os grupos tendo seus espaços públicos próprios de manifestação cultural, “parece fundamental que as diferentes subculturas, na medida em que apresentem reivindicações que tenham conseqüências para o conjunto da comunidade nacional, tenham possibilidade de dirigir suas vozes para uma esfera pública compartilhada genericamente” E nessas instâncias que as reivindicações podem ser justificadas e legitimadas pela comunidade política e implicar em reflexos para a regulação da vida coletiva, através, por exemplo, das políticas públicas. (COSTA, 2002, p. 33)

Costa (2002) destaca ainda que, como espaço público deve ser entendido com o mesmo sentido e importância para a renovação da democracia e a construção da cidadania, os espaços não institucionalizados assim como os arranjos institucionais.

Isto é, as associações civis, movimentos sociais, devem ter uma participação na esfera do Estado legalmente definida e assegurada, mas como suas demandas e sua forma de organização, seus mecanismos próprios de comunicação devem ser preservados com autonomia para essa interação entre sociedade civil, Estado e suas instituições. Não cair no risco de se institucionalizar, imobilizar e cooptar politicamente as organizações da sociedade civil, nem, a partir delas, formar uma esfera pública separada do Estado. Esse entendimento não ajuda na consolidação democrática brasileira.

A partir desse entendimento, podemos situar no contexto atual, o recorte que pretendemos dar nesse trabalho, colocando o MST, no contexto dos anos 2000, em interação com essa forma de relação com o Estado, como um movimento social que coloca em pauta direitos antes negados e transforma demandas em políticas públicas, institucionalizadas, participando assim, de sua gestão e implantação, como é o caso da Escola Itinerante.

Podemos destacar também que essa forma de participação de um movimento social como o MST, nesse período histórico é influenciada pelo contexto no qual se encontra o Brasil nessas relações entre Estado e sociedade civil e nas configurações societais, como tentamos trabalhar alguns aspectos nesse item, uma vez que esse movimento social tem uma história de quase 30

anos e assim, acompanha todo o processo de redemocratização brasileiro, transformando seu discurso e sua prática ao longo de sua história.

Dagnino (2004) trabalha com essa perspectiva da participação dos movimentos sociais na atualidade no já referido texto que também discute as feições que assumem hoje no Brasil a partir da globalização e do projeto neoliberal, no contexto da democracia e as mudanças na cultura política do país nessa perspectiva. Afirmar existir uma confluência perversa entre um projeto político democratizante, participativo, e o projeto neoliberal, que marca o cenário da luta pelo aprofundamento da democracia em nosso país. Traz essa análise a partir de três conceitos: Sociedade Civil, Participação e Cidadania, que já trabalhamos anteriormente.

Assim podemos destacar nesse esforço de entender o MST no contexto atual. Podemos dizer que o MST exerce o papel, no contexto da participação, para a introdução de novos temas e questões na agenda política nessa ampliação do espaço público brasileiro. Mostra o caráter público de questões e direitos e se configura nesse contexto contraditório da participação, democracia, espaço público e construção da cidadania.

A transformação de demandas sociais em políticas públicas, mesmo considerando os limites e contradições nesse processo (DAGNINO, 2004) se faz presente no contexto atual e, em específico nessa análise, nas lutas do MST.

(...) em grande parte dos espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na discussão e formulação das políticas públicas com respeito a essas questões, estes se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas. (DAGNINO, 2004, p. 102)

Nesse sentido se coloca o MST, a luta pela Educação do Campo como direito, a formulação da política pública da Escola Itinerante no Estado do Paraná (assim como outras políticas públicas de educação ou não, que o MST participa e coloca como pauta na agenda do Estado), lembrando a palavra de ordem central da luta pela Educação do Campo nas palavras das crianças e militantes desse movimento social e nos documentos escritos produzidos por ele: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”.

4.5 MOVIMENTOS SOCIAIS E MST: REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO

4.5.1 Os movimentos sociais no Brasil

Sobre o conceito de movimento social, os trabalhos de Gohn poderão aprofundar nossa percepção quanto às definições que a Sociologia constrói para analisar grupos como o do MST, buscando compreender suas formas de organização, lógica, sua dinâmica. Vários outros autores analisam historicamente a formação dos movimentos sociais no Brasil, no campo e na cidade. Esses trabalhos nos ajudam nessa compreensão, sobretudo olhando para o contexto atual: Warren (1999, 2006), Peruzzo (1998), Doimo (1995), Grzybowski (1987), Medeiros (1989), entre outros.

No capítulo I do livro “Movimento Popular de Bairro”, Ammann (1991) faz uma revisão a partir de indagações conceituais sobre movimento social.

Assim destaca que os estudos sobre movimentos sociais no Brasil e na América Latina são imprecisos, não são fechados, apresentam ambigüidades e sofrem grande influência, segundo a autora, de dois autores em especial: Manuel Castells e Allan Touraine, considerando assim que esses autores elaboraram definições conceituais para movimentos sociais que ao ver da autora devem ser analisados e questionados. A autora, a partir das análises críticas e da revisão conceitual, traz uma conceituação para movimentos sociais: “Movimento social é a ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida”. (AMMANN, 1991, p.22)

Ainda traz outros elementos para complementar o conceito: que a contestação é o elemento constitutivo dos movimentos sociais, que o alvo das contestações estão nas relações sociais e nas relações de produção, que nem todo movimento social tem caráter de classe e/ou luta pelo poder e que os objetivos dos movimentos sociais podem ser a transformação ou a preservação de determinadas questões.

Discutindo a questão conceitual, Doimo (1995) afirma que movimento social é uma categoria controvertida. Utilizando-a do ponto de vista teórico, o pensamento a respeito do tema tem influência de muitos significados que foi adquirindo ao longo do tempo.

Criada por volta de 1840, para designar o surgimento do movimento operário europeu (...) posteriormente desenvolvida no âmbito do marxismo para representar a organização *racional* da classe trabalhadora, em sindicatos e partidos empenhados na transformação das relações capitalistas de produção, essa categoria adquiriu, bem antes da crise do socialismo real e da queda do muro de Berlim, a

capacidade de referir-se a uma multiplicidade de novas formas de participação, igualmente pensadas em função da alteração da lógica capitalista, só que, agora, organizadas *espontaneamente* na esfera da cultura enquanto ‘novos movimentos sociais’. (DOIMO, 1995, p. 37)

Dessa forma Doimo (1995) traz os impasses das polaridades existentes entre “velhos” e “novos” movimentos sociais enquanto matrizes de interpretação e suas premissas organizativas, num esforço de buscar elementos para a construção de um arranjo conceitual útil, sem ser universalizante.

Utiliza-se de um resgate dos paradigmas acerca dos movimentos sociais levantando uma proposta de análise dos movimentos populares no Brasil interpretando suas trajetórias societária e política.

Nesse sentido a autora parte, olhando para o debate sobre movimentos sociais no interior da vertente marxista-européia, vinculando movimento social e a racionalidade da ação social. A partir disso, dentro do paradigma da ação coletiva, ela situa a discussão sobre os novos movimentos sociais, trazendo a perda da centralidade do velho movimento operário nas discussões.

Surge, nesse contexto, um conjunto de movimentos (Europa Ocidental, América do Norte) que se pautam por categorias que extrapolam os conflitos colocados na ordem da polaridade das classes sociais, tais como as reivindicações não-materiais, as questões de identidade, o debate acerca da renovação das formas de vida política.

A partir da discussão dessa diferença entre os “velhos” e os “novos” movimentos sociais, a autora realiza uma extensa análise e defende, entre outras questões que os novos movimentos sociais “(...) jamais reproduzirão o padrão clássico do conflito de classes porque as contradições agora são de outra ordem e porque os conflitos aí instalados são metapolíticos, ou seja, muito mais pautados em valores do que em reivindicações negociáveis” (DOIMO, 1995, p. 46).

Diante dessas análises, a autora destaca que (...) a novidade fundamental dos novos impulsos movimentistas da sociedade contemporânea está precisamente no fato de se originarem *fora da esfera produtiva e dos canais convencionais de mediação política, em espaços fortemente marcados por carências referidas ao vertiginoso crescimento e crise do Estado capitalista.*” (DOIMO, 1995, (p. 50) Esses movimentos tidos como diferentes impulsos participativos na sociedade contemporânea, têm uma marca comum, que é a *ação-direta*. Doimo (1995) afirma que os movimentos de ação-direta são parte do fenômeno de socialização da política, a partir do repertório participacionista, onde são ampliados os novos formatos de participação política, mas que, como questionamento, esses movimentos não deixaram de

também produzir elementos que podem conspirar contra a própria possibilidade da política, instaurando a intolerância e a violência, na sociedade atual.

Outras contribuições teóricas nesse sentido buscam analisar no contexto brasileiro como os movimentos sociais se configuram, e como são feitas as análises teóricas dos mesmos.

Os movimentos sociais no Brasil vêm se formando a partir da busca por direitos frente à realidade social brasileira. Gohn (1995), em sua obra “História dos Movimentos Sociais e Lutas Populares” discute a formação dos movimentos sociais no Brasil, nos diferentes períodos históricos. Observa o contexto sócio-político e nessa perspectiva o que move os movimentos sociais, a partir de que elementos eles surgem e como se dá a construção da cidadania.

A partir do século XX, a autora destaca que diferentes categorias de trabalhadores são introduzidas no contexto da organização da sociedade civil, assim como outras demandas de direitos sociais (GOHN, 1995). O reconhecimento dos cidadãos se dá a partir de sua inserção nos processos de produção. Nos anos 70 e 80 há, segundo a autora, uma mudança na cultura política, a partir de novas demandas colocadas pelos movimentos sociais e dado o contexto entre ditadura militar e redemocratização.

É nesse período que surgem, movimentos sociais populares urbanos com características diferenciadas dos movimentos sociais clássicos (operários, as associações de bairros, de moradores, etc.). “O que estava no cerne da diferenciação eram práticas sociais e um estilo de organizar a comunidade local de maneira totalmente distinta.” (GOHN, 1997, p.281) Esse caráter de “novo” foi analisado pelos pesquisadores da temática na época.

Esse período é considerado por parte da teoria sociológica dos anos 90 como o período em que surgem os “novos movimentos sociais” tanto urbanos quanto agrários.

O final dos anos 70 e os anos 80 foram períodos que entraram para a história como uma fase de redemocratização. Por intermédio da mobilização e da pressão da sociedade civil e política, os Estados nacionais latino-americanos redirecionaram suas políticas internas. Os regimes militares foram substituídos por regimes civis, em processos negociados nos parlamentos ou por via eleitoral. Os movimentos sociais crescem em número, ganhando diferentes tipos e matizes, e lograram visibilidade em sua luta pela redemocratização ou por causas específicas.” (GOHN, 1997, p.226)

Nesta perspectiva, podemos considerar que os novos movimentos sociais podem ser compreendidos tanto como um referencial de análise que passa a ocorrer na Europa a partir dos anos 60, com influência na análise dos movimentos sociais no Brasil a partir da década de 70, assim como se refere à prática dos movimentos sociais.

(...) as diferenças trouxeram também várias novidades, não apenas no plano teórico mas também na prática. A principal diz respeito à forma de fazer política, basicamente à partir da sociedade civil, e não apenas a política oficial, estatal, de luta pelo poder nas estruturas do Estado. Ao se negar o poder das determinações macroestruturais, valorizam-se os fatos conjunturais micro do cotidiano. (GOHN, 1997, p. 141)

No Brasil, o novo dos novos movimentos sociais, conforme Gohn (1997), considerando as mudanças conjunturais na década de 80 e o surgimento de outros movimentos sociais como o das Diretas Já, mulheres, ecológicos, dos negros e índios, demarcou duas novidades: uma nova concepção para o novo e uma divisão paradigmática.

Quanto à primeira, o novo passou a ser referência para os movimentos que demandavam não apenas bens e serviços à sobrevivência cotidiana – característica básica das ações dos movimentos populares que inscreviam suas demandas mais no campo dos direitos sociais tradicionais: direito à vida com reivindicações de alimento, abrigo e outras condições básicas para a sobrevivência elementar do ser humano. O novo nos movimentos ecológicos, das mulheres, etc. referia-se a uma outra ordem de demanda, relativa aos direitos sociais modernos, que apelavam para a igualdade e a liberdade, em termos das relações de raça, gênero e sexo. A divisão paradigmática ocorreu no âmbito das interpretações das ações, nas análises. (GOHN, 1997, p.283-284)

Ainda segundo a autora, nos anos 80 as análises sobre os novos movimentos sociais, a partir da influência da teoria europeia, segue com mais força uma abordagem culturalista dessas questões, analisando mais as mudanças culturais e transformações sociais a partir dos movimentos populares do que as análises macroestruturais. (GOHN, 1997)

Os anos 90 são marcados pela efetivação das políticas neoliberais no país, as profundas transformações na forma de conduzir a economia no país e as políticas sociais, e na relação Estado e sociedade civil. Além do surgimento de novos movimentos sociais, com temáticas centradas nas questões éticas e na valorização da vida, o ressurgimento e fortalecimento de outros movimentos e a criação das ONGs cidadãs que fazem a mediação dos coletivos organizados com as esferas governamentais, cabe destacar a configuração de uma nova concepção de sociedade civil nesse período.

As inúmeras ações da sociedade civil, diante do cenário social e político do neoliberalismo e globalização, vêm reivindicando e conquistando espaços de participação e oferece assim uma reformulação da visão de esfera pública, assim como o surgimento de uma ponte de articulação entre as esferas pública e privada, dada pelas políticas de parceria.

A construção de uma nova concepção de sociedade civil é resultado das lutas sociais empreendidas por movimentos e organizações sociais nas décadas anteriores que reivindicaram direitos e espaços de participação social. Essa nova concepção construiu uma visão ampliada da relação Estado-sociedade, que reconhece como legítima a existência de um espaço ocupado por uma série de instituições situadas entre o mercado e o Estado, exercendo o papel de mediação entre os coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. (GOHN, 1997, p. 301)

Com as ações da sociedade civil em torno da recriação da esfera pública, da consolidação da democracia brasileira e da participação cidadã dos atores sociais nessa construção, se desenvolvem as concepções de cidadania tratada como categoria coletiva, não apenas restrita aos aspectos jurídicos-formais, mas o reconhecimento dos direitos daqueles até então excluídos, estigmatizados, como sujeitos de interesses e atores sociais. Os conflitos sociais passam a serem pautados na agenda de negociações e há também uma significativa mudança na cultura política, no tratamento da questão social, que historicamente estão alicerçadas no clientelismo e na submissão. (GOHN, 1997)

Resgatam-se regras de civilidade e de reciprocidade ao se reconhecer como detentores de direitos legítimos os novos interlocutores: grupos de favelados, de mulheres discriminadas, de crianças maltratadas, de ecologistas militantes, de sem-terra e/ou sem-teto, entre outros. Em síntese, assiste-se na sociedade brasileira, à recriação da esfera pública – o que leva alguns analistas a falarem em reinvenção da república. (GOHN, 1997, p. 302)

Os novos atores sociais, portanto, que surgem da sociedade civil brasileira, configuram novos espaços e formatos de participação, a partir da década de 70, até o momento atual.

No Brasil várias configurações de movimentos sociais são analisadas (GOHN, 2003) durante a história e no contexto atual.

Também Gohn traz uma contribuição conceitual para movimentos sociais que pode nos ajudar para esse trabalho. Para a autora:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflito, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Essa identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e

políticos compartilhados pelo grupo em espaços coletivos não institucionalizados. (GOHN, 1997, p. 251- 252)

Além das questões levantadas, Gohn (1997) traz outros aspectos conceituais de movimentos sociais. Ela afirma que os movimentos sociais se dão em espaços coletivos não institucionalizados, geram inovações e transformações nas esferas pública e privada, participam da luta política de um país, contribuindo para a transformação da sociedade civil e política, contribuem para a mudança social histórica de um país.

Os movimentos podem gerar transformações de caráter progressista ou ações de caráter conservador, depende das forças políticas em jogo, da forma de organização e objetivos do movimento social.

Eles têm como base de suporte organizações da sociedade civil e política, com agendas e demandas sobre as questões conflituosas da sociedade.

Gohn (1997) afirma, também, a existência de elementos que compõe os movimentos sociais. Dessa forma ela destaca que os movimentos se organizam através de ação coletiva, onde existe um pensar, ou seja, um conjunto de idéias que motiva e dá fundamento à ação que pode ser chamado de ideologia e um fazer que são os conjuntos de procedimentos das ações dos movimentos sociais. Ela destaca como característica, nesse sentido, a práxis. Os movimentos sociais têm interesses coletivos, com certa amplitude, mesmo tendo características locais, assim como objetivos comuns. Podem ter projeto amplo de transformação da sociedade ou restrito, para uma determinada demanda. Estruturam-se a partir de uma forma de organização consolidada com gestão e administração, direções e lideranças em nome de um coletivo maior.

Num esforço de síntese, segundo os conceitos e elementos destacados, podemos dizer que os movimentos sociais estão historicamente presentes na nossa realidade política mobilizando e causando transformações na realidade através da influência que têm na agenda pública do país, assim como através das mudanças e transformações que causam na vida das pessoas que fazem parte deles.

Os movimentos sociais conquistam políticas de Estado, que nascem das reivindicações e da sua própria prática, eles têm uma visibilidade pública no âmbito local e no global. Vários são os movimentos sociais historicamente presentes na sociedade brasileira, assim como na América Latina e no mundo em geral.

Ao longo dos tempos eles vão se modificando e se caracterizando de formas diferentes, dado o contexto histórico, social, político e cultural que influencia suas formas de organização e configuração.

Analisando os movimentos sociais na sociedade globalizada, considerando o cenário atual, a chamada era da informação, destacamos os estudos de Castells (1999).

Com o fato da globalização, da transnacionalização da economia, as mudanças da sociedade estão, como já vimos anteriormente, para além dos níveis econômicos, abrangendo as dimensões políticas e culturais. Isto é, a economia globalizada, as instituições políticas internacionalizadas, a influência de uma cultura compartilhada através da difusão dos meios informacionais, da mídia, caracterizam em parte o momento atual vivido nas sociedades levando à crise do Estado-nação e a construção/reconstrução de identidades coletivas e do poder dessas nas relações sociais de resistência às ameaças da sociedade na formatação atual. Castells (1999) fala da sociedade em rede e da sociedade da informação e da produção das identidades e significados em grupos que se constroem se opondo à globalização e que carregam em si a capacidade de diante da influência da mídia no debate público, chamar atenção às reivindicações para buscar reverter as diferentes formas de submissão à nova ordem global. Analisa, portanto os movimentos sociais como produtores de identidades, cada um num contexto diferenciado, cada um com sua especificidade cultural, mas que apresentam o desejo comum da busca por identidade.

Coloca, portanto, a discussão sobre os movimentos sociais considerando as questões da nova era chamada global e informacional, as influências desse contexto nas formações dos movimentos sociais e analisa-os a partir de construções identitárias e do impacto dessas organizações na possibilidade de construção da cidadania no contexto global atual.

Castells (1999) utiliza como fundamento teórico-metodológico para sua análise de movimentos sociais a tipologia clássica de Alain Touraine “que define movimento social de acordo com três princípios: a *identidade* do movimento, o *adversário* do movimento e a visão ou modelo social do movimento (...)” (CASTELLS, 1999, p. 95)

Também levanta alguns aspectos que considera importantes na análise dos movimentos sociais: as práticas e as práticas discursivas são a autodefinição dos movimentos sociais, isto é, uma forma de escapar de uma visão interpretativa da verdadeira “consciência” dos movimentos sociais; que os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas ou nenhuma delas, enfim que não existe uma direção predefinida da evolução social, que não existe assim movimentos “bons” e “maus”. (CASTELLS, 1999, p. 94-95)

Acredito que essa revisão de alguns conceitos de movimentos sociais nos ajuda a olhar para o MST enquanto um movimento social presente na sociedade brasileira, de caráter nacional

e que em sua configuração, apresenta características que os conceitos e categorias levantados até aqui nos ajudam a identificar.

4.5.2 MST e a luta pela reforma agrária e educação

Inúmeros trabalhos buscam analisar o MST no Brasil, tanto do ponto de vista de sua forma de organização, configuração, forma de atuação, objetivos, caracterização enquanto movimento social, sua abrangência, conquistas e limites na luta pela reforma agrária e transformação social quanto do ponto de vista de sua formação, história.

Podemos destacar duas análises que se referem à produção de conhecimento relacionados ao MST no Brasil, que nos importam saber diante da proposta desse trabalho.

Uma se refere à produção científica relacionada ao MST como um todo, nos seus aspectos históricos e de configuração na sociedade atual. Outra se refere especificamente às produções relacionadas à educação no MST.

No livro de Santos (2002) “Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista”, o volume 2 da coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos”, traz uma contribuição de estudos sobre o MST no Brasil além de outras iniciativas de movimentos e organizações que reelaboram as possibilidades da produção não capitalista no mundo e da busca pela emancipação social.

No caso do MST, o texto de Navarro (2002) “Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil” traz uma contribuição inicial sobre as pesquisas acerca do MST no Brasil no sentido de situar a análise que apresenta: um resgate histórico da gênese do movimento, situando-o como um surpreendente processo social em curso no Brasil, a forma de organização desse movimento, suas particularidades nas estratégias de ação e repertório de escolhas e decisão e os limites na possibilidade desse movimento gerar a emancipação dos sujeitos que dele fazem parte.

Sobre as pesquisas desenvolvidas, Navarro afirma que “as análises sobre o MST, embora tivessem sido multiplicadas celeremente nos anos recentes, ainda são, contudo, insuficientes.” (NAVARRO, 2002, p. 193)

Nesse sentido o autor destaca que os estudos que foram produzidos até o momento, são idealizantes ou superficiais, que registram acriticamente as ações externas e públicas do movimento, associando-as a possíveis potencialidades revolucionárias que se confundem com a própria literatura da organização. Outro grupo de trabalhos que o autor atribui, e que existe um

grande número, é a dos estudos que se referem a ambientes restritos como os estudos de caso de assentamentos.

Os trabalhos que se propõem a analisar o MST num âmbito nacional à luz de processos sóciopolíticos e econômicos mais recentes ainda são rarefeitos, e demonstram dificuldades metodológicas.

Como resultado, o conhecimento sobre o Movimento no Brasil (e internacionalmente), curiosamente, é ainda amplamente inadequado e parcial, o que tem produzido um amplo desencontro analítico sobre tal fenômeno social, independentemente da perspectiva teórica e/ou política, repetindo-se as análises marcadas pelo encantamento ideológico e pela superficialidade. (NAVARRO apud SANTOS, 2002, p. 194)

Ainda com relação à produção científica acerca do MST, um dos destaques dados nessa temática, com frequência, são as análises acerca da Educação no MST.

Segundo pesquisa desenvolvida por Souza (2007) acerca dos conhecimentos educacionais produzidos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil sobre educação e MST no período de 1987 a 2006, é destacado que existem três frentes principais de produção de conhecimento nessa área: prática pedagógica no âmbito escolar; prática pedagógica no âmbito das relações sociais que caracterizam o movimento social em questão; política pública e educação dos trabalhadores.

Souza (2007) analisa que as pesquisas em torno de Movimentos Sociais e Educação são consolidadas com influência dos pesquisadores M. G. Gohn, Marília Spósito e Miguel Arroyo, entre outros. Analisa também que foi a partir da década de 90 que apareceram os primeiros trabalhos que tratam tanto de olhar para o caráter educativo dos movimentos sociais que se dá nas relações sociais e organização desses movimentos e da luta pela escola e pela educação quanto para os aspectos educativo-formais desenvolvidos no interior desses movimentos que remete à análise das políticas públicas em educação.

A maior parte dos trabalhos apresentam como enfoque teórico-metodológico conceitos e categorias do materialismo histórico e dialético em função, segundo a autora, do caráter de classe do MST. Mas também, há um número significativo de trabalhos que se pautam em estudos etnográficos, fenomenológicos e antropológicos, que remetem suas análises às questões de sexualidade e gênero, juventude, representações sociais e outras temáticas. Mas em geral “os estudos sobre educação e/no MST partem sempre do pressuposto de que o MST é oriundo da contradição social e expressa interesses de classe.” (SOUZA, 2007, p. 446)

Souza (2007) afirma que a grande maioria dos trabalhos sobre educação e/no MST partem de reflexões amplas acerca de movimentos sociais e centralizam as discussões no âmbito

local referente ao tema da pesquisa. E que também em quase todos os trabalhos tem a presença de do debate sobre a origem do MST e o contexto em que ele foi produzido.

E no que se refere à “função social das pesquisas”, o autor analisa que:

De um lado elas denunciam a marginalidade da educação do campo nas políticas públicas; denunciam a fragilidade com que a formação de professores tem caminhado e, ainda, denunciam a precariedade (distância, infra-estrutura, material didático etc.) da realidade de muitas escolas localizadas no campo. De outro lado, elas anunciam as potencialidades das experiências educativas em movimento (...) (SOUZA, 2007, p. 451)

Em termos gerais, podemos destacar o que a autora considera como desafios da produção científica do tema que se relaciona com a educação e o MST, considerando o grande número de trabalhos que se propõe a analisar essa questão nos últimos anos.

Ainda muitos trabalhos se tornam descritivos no que se refere à luta pela terra e o MST e o desafio nesse sentido avançar para uma forma analítica dessa questão; a necessidade de olhares interdisciplinares para a complexidade do MST na sociedade atual; que há um envolvimento ideológico com a problemática da educação e da reforma agrária, atribuída pela autora pelo interesse dos pesquisadores em fortalecer a luta pela educação e pela reforma agrária e por muitos desses pesquisadores terem história pessoal de militância nos movimentos sociais, o que a autora não considera como problema; e ainda, com relação à Educação do Campo especificamente, as pesquisas ainda estão mais restritas aos pesquisadores vinculados ao MST, sendo necessário ampliar criticamente as discussões e as análises. (SOUZA, 2007)

Esse resgate de reflexões acerca das pesquisas sobre o MST nos traz elementos que situam os trabalhos nessa área onde é possível ter um panorama teórico da produção científica no tema e situar o presente trabalho, encarando os desafios para essa pesquisa.

Diante desses elementos podemos perceber tanto as limitações da produção sobre o MST, os avanços e ainda os vários elementos já contemplados nas pesquisas realizadas.

Como já destacado, muitos trabalhos resgatam a história do MST, o contexto social, político, econômico de sua formação, sobretudo os que são produzidos a partir da literatura interna do próprio movimento.

Buscamos fazer um breve resgate dessa formação, não aprofundando a questão, tendo em vista que existem trabalhos que já o fizeram. O que nos interessa é levantar alguns elementos que nos ajudem a analisar o MST e a Escola Itinerante nos próximos capítulos, situando o MST como movimento social, pois se caracteriza como um sujeito coletivo, com uma ideologia e

objetivos comuns, uma forma de organização, e um projeto em que se pautam as estratégias de luta social. (GOHN, 1997)

Diferentes autores trazem elementos de caracterização do MST, assim como as perspectivas históricas de sua formação e a forma de configuração atual.

Navarro citado por Santos (2002), considera a produção desse movimento social como

uma das mais fascinantes trajetórias sociopolíticas que a história brasileira já produziu, pois nos últimos vinte anos o MST tem conseguido manter-se suficientemente ativo para influenciar a agenda pública sobre o mundo rural e empreender ações coletivas de grande repercussão, tornando-se ator de referência obrigatória em todos os assuntos ligados à questão agrária brasileira. Extremamente ágil, o movimento igualmente desenvolveu processos de organização e dinâmicas internas de estruturação que são justificadoras de sua força política, embora sejam operacionais mecanismos de sustentação quase sempre desconhecidos (...) (NAVARRO apud SANTOS, 2002, p. 195)

Souza situa o MST:

O MST é um fenômeno social heterogêneo que tem a reforma agrária como demanda fundamental, seguida de outras reivindicações como educação, produção agroindustrial e questões relacionadas ao meio ambiente, especialmente a produção de alimentos agroecológicos e cuidados com a vegetação e a hidrografia. No MST os discursos são organizados em função de aspectos conjunturais, nacionais e internacionais. O movimento mantém-se atualizado em temáticas mundiais, de natureza econômica, política e social. (SOUZA, 2006, p.31).

Desta forma, o MST desde sua origem, em 1984, promove a luta social contra o latifúndio, pela efetivação da política agrária no país e por outras demandas vinculadas aos direitos de cidadania dos trabalhadores do campo como: educação, saúde, direitos da mulher, moradia, trabalho, etc., de forma autônoma, não institucionalizada, mas sem deixar de exigir de Estado os direitos sociais.

Esses autores destacam a importância do MST, olhando para as contradições estruturais da nossa sociedade, como o desenvolvimento capitalista no campo, e o papel de um movimento de abrangência nacional e grande capacidade mobilizadora na nossa sociedade. Mas diante desse reconhecimento é importante também analisar o MST diante das exigências dadas pela situação atual do mundo globalizado e das características de nossa sociedade com as transformações ocorridas nos últimos anos as quais já tratamos anteriormente.

4.5.3 Antecedentes do MST: as lutas do campo

No que se refere ao surgimento do MST no Brasil, se dá no final dos anos 70, como um movimento de trabalhadores rurais, herdeiro dos movimentos camponeses que se fizeram presentes nas lutas sociais brasileiras durante toda a sua história.

Nesse contexto, aparecem no cenário social, com força, os movimentos ligados ao campo, à luta pela terra numa configuração influenciada pela conjuntura sócio-política da época e que traziam novidades na sua organização e reivindicações, mas como um ressurgimento de uma luta histórica no Brasil que é a luta pela posse e permanência na terra. E dentre vários movimentos de lutas localizadas, aparece o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST apresenta a demanda pela terra, pela Reforma Agrária, e contempla em suas reivindicações outras lutas por direitos (como a educação – escolas e práticas pedagógicas adequadas) e pela transformação social.

São considerados, portanto, como antecedentes históricos do MST os movimentos sociais do campo no Brasil. O MST é considerado assim, fruto das rebeliões de caráter agrário no período colonial e após a declaração da independência, dos movimentos mais recentes como as Ligas Camponesas e formado, sobretudo pelos camponeses – posseiros, meeiros, parceiros, pequenos lavradores, assalariados rurais, descendentes de escravos, bóias-frias, etc. (FERNANDES, 1999).

Assim, a gênese do MST como analisada por vários autores, se dá nas lutas, resistências, organizações, movimentos ligados ao campo que são históricos na trajetória do país e que tem como pano de fundo a luta pela terra dado o desenvolvimento capitalista, a modernização da agricultura, a exploração do trabalho, a expropriação das terras. Isto é, a formação da estrutura fundiária brasileira que tem sua origem na colonização e se desenvolve durante a história brasileira, gera a concentração da terra, a expulsão dos camponeses e trabalhadores rurais das mesmas, e agravada pela falta de política de reforma agrária, entre outras questões de ordem estrutural levam à presença constante e marcante das inúmeras lutas camponesas e das constantes revoltas durante a história do país. (GRYBOVSKI, 1987; MEDEIROS, 1989; VARELA, 1998; POLI, 1999)

Como personagens dessa história do nascimento do MST podemos destacar os posseiros, agregados, arrendatários, parceiros, trabalhadores rurais assalariados, bóias-frias, colonos, pequenos agricultores, entre outros sujeitos que nas relações que se dão no trabalho, na vida do

campo, e na forma de relacionar trabalho e posse da terra, se colocam como grupos sociais em conflito com a estrutura agrária brasileira.

Sobre os conflitos no campo e a organização de camponeses na história brasileira podemos destacar a existência de diversas revoltas e rebeliões das quais é possível citar algumas como as diversas revoltas indígenas e de escravos, durante o Brasil colônia, a formação dos Quilombos dos Palmares em fins do século XVII, no Estado de Alagoas; a Farroupilha – Rio Grande do Sul, 1830 a 1845 – na qual se lutava contra o governo imperial, as taxas dos produtos produzidos nos pampas a partir de idéias federalistas da América espanhola; Sabinada na Bahia – 1837- 1838 – que tinha como objetivo a separação política e era marcada pela presença de diferentes classes sociais que não estavam contentes com a realidade social e econômica vigente; a Balaiada – 1838 – 1841 – no Maranhão, Piauí e Ceará que aconteceu na época regencial tendo como característica a presença de camponeses, artesãos, negros, mestiços, todos insatisfeitos com a realidade social e política do norte e nordeste e insatisfeitos com a dominação política dos grandes proprietários de terras e motivados pelas péssimas condições de trabalho, gera-se o conflito que luta por diminuição das desigualdades sociais, liberdade e democracia; Cabanagem no Pará e Amazonas – 1835-1836 – composta pelos miseráveis que viviam à beira dos rios, conhecidos na época como cabanos, que lutavam pela melhoria das condições sociais e econômicas, a rebelião durou nove anos, deixando milhares de mortos; Canudos – final do século XIX – no sertão da Bahia, 30 mil habitantes liderados por Antônio Conselheiro se estabeleceram em 1893, numa fazenda junto ao Rio Vaza-Barris, região conhecida como Canudos, foram reprimidos pelo exército brasileiro acusados de serem monarquistas.

No século XX surgem diversas organizações de luta pela permanência e posse da terra como as lutas localizadas de trabalhadores rurais em todo o país. Poli (1999) destaca o cangaço, as lutas messiânicas como o Contestado, que tinha como líder o monge José Maria, que aconteceu na região de terras entre o Paraná e Santa Catarina – 1912 a 1916 – luta de colonos contra o poder estadual e federal pela regularização da posse da terra.

No período de 1940 a 1964, o messianismo e o cangaço dão lugar a outras formas de luta como a formação das Ligas Camponesas (1955), os Sindicatos dos trabalhadores rurais e várias revoltas camponesas como as greves e conflitos nas fazendas de café em São Paulo. Podemos citar: Guerrilha de Porecatu – 1950, 1951 – no Paraná; a Revolta dos Colonos – 1957 – sudoeste do Paraná; Trombas e Formoso em Goiás – 1954 a 1964 – como uma resistência de posseiros a um processo de grilagem; ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil) – 1954 – que tinha como objetivo coordenar as diversas associações camponesas existentes;

MASTER (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) – 1960 a 1964 – no Rio Grande do Sul, luta por reforma agrária através da organização de acampamentos de sem terras. (POLI, 1999, p. 46-53)

No período pós-64 o governo militar pôs fim aos movimentos camponeses existentes no Brasil, às Ligas Camponesas e ao MASTER. Mas os conflitos no campo permanecem, sobretudo com a modernização da agricultura que provocou profundas transformações no campo e agravou as contradições de posse pela terra e de trabalho na terra como o empobrecimento dos pequenos produtores rurais, grande migração de trabalhadores rurais para as cidades.

4.5.4 História do MST

Nesse sentido, os elementos históricos e de contexto que contribuíram para a formação do MST no final da década de 70 são: lutas camponesas através de ocupações esporádicas e ocupações de terras em diversos locais do Brasil dadas as contradições vividas pelos trabalhadores rurais frente ao modelo agrícola e a concentração da terra, o processo de abertura política do país, que se caracteriza pelo contexto da retomada da participação da sociedade civil na luta pela democracia pelos direitos sociais, e no caso dos trabalhadores rurais, pela Reforma Agrária e o apoio de setores progressistas da igreja católica como as CEBs e a Teologia da Libertação.

Sobre a história do MST, suas diversas fases, destacamos os trabalhos de Stédile & Sérgio (1993), Fernandes (1999), assim como outros que resgatam sua história e formação dos quais destacamos Navarro in Santos (2002), Carvalho in Santos (2002), Souza (2006).

No final dos anos 70 e durante a década de 80 surgiram várias ocupações de terras assim como várias expressões de movimentos e organizações de camponeses como o movimento de posseiros, movimento de assalariados rurais através de greves, movimentos de pequenos proprietários contra a política agrícola, movimento de mulheres agricultoras, além do MST. (GRZYBOWSKI, 1987)

Foi nesse contexto, pois, que se deu a formação inicial do MST.

Carvalho in Santos (2002) destaca que o MST nasce da articulação de setores progressistas da igreja e que, aos poucos vai se tornando um movimento autônomo.

Em 1984 acontece o primeiro Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel no Paraná, onde

foram definidos os princípios de organização, as reivindicações e as formas de luta do Movimento. Alguns dos princípios de organização já estabeleciam o caráter desse movimento de massa: direção coletiva, a divisão de tarefas (cada qual contribui segundo suas capacidades e habilidades), a disciplina, o estudo, a formação de quadros (formar seus próprios quadros), a luta de massa (está apoiada na idéia de que o direito assegurado em lei não garante nenhuma conquista para o povo) e a vinculação com a base. (CARVALHO apud SANTOS, 2002, p. 243)

Esses princípios acompanham o MST durante sua história, mas se modificam a partir das revisões feitas internamente, sobretudo a partir das análises conjunturais.

O autor continua trazendo análises dos processos de luta e da forma de organização do MST, dando destaque à sua capacidade de articulação, mobilização e emancipação.

Trazendo elementos diferenciados da formação do MST, Navarro in Santos (2002) no texto já citado, segmenta a história do MST em três momentos principais, mesmo considerando o risco de simplificar uma história social vigorosa, como mesmo coloca. O primeiro momento refere-se aos anos formativos, do início da década de 80, onde primeiros grupos de agricultores sem terra foram organizados especialmente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e sua estruturação formal em 1984, no I Encontro Nacional e em 1985 o I Congresso Nacional que aconteceu em Curitiba – PR. Esse momento formativo vai até 1986 em que o Movimento era essencialmente sulista. Nesse período contava com a presença forte de grupos progressistas da Igreja Católica, e as ações de pressão tinham menos potencial de confrontação, optando pela negociação. Com ajuda da Igreja, a capacidade de mobilização de agricultores sem terra era grande, alguns assentamentos foram formados, em números não expressivos, mas a marca desse período é o da consolidação do MST.

O segundo período de 1986 a 1993 é marcado pela característica das ações de confrontação do Movimento, a partir de uma nova orientação interna que privilegia as táticas de luta, a recusa às orientações da mediação da igreja católica. Navarro (2002) atribui essas orientações à adesão de grupos de direções do Movimento ao ideário leninista. O que marca esse período, na opinião do autor, é a passagem de movimento social para organização centralizada. Ou seja, para ele o movimento deixa de ser movimento social quando se organiza a partir dos manuais leninistas e uma organização coletiva que se coloca como movimento social não pode prescindir de alto grau de participação de seus membros e uma estrutura decisória flexível e democrática. Para ele o MST perde essas características quando reconfigura suas ações e a relação com as bases e se torna uma organização (e não um movimento) com características não democráticas.

Esse período também é o que foi marcado por maiores resultados práticos em torno da criação de assentamentos, o que levou o MST a atuar no desafio de organizar um “modelo” de produção nos assentamentos⁸ que Navarro atribui como “um dos mais fascinantes exercícios de ideologização já produzidos, quando o MST propôs (e impôs, onde foi possível) a constituição de cooperativas inteiramente coletivizadas (...)” (NAVARRO, 2002, p. 205)

O terceiro momento da história do MST refere-se aos anos mais recentes, iniciando-se em 1994 e nesse contexto os desafios maiores são o que marcam o período. O primeiro refere-se à democracia, onde o MST encontra-se em conflitos constantes internos e na relação com outros movimentos e organizações que pertencem ao campo popular. Esse desafio, segundo o autor está colocado tendo em vista as opções político-ideológicas do Movimento que por vezes levam a atitudes polarizadas entre o “bem” e o “mal”.

Curiosamente, mesmo em meio à crescente complexidade social e cultural do país, bem como à ampliação do arco político e ideológico, vencido o ciclo militar do passado, os instrumentos mobilizadores do MST jamais conseguiram ultrapassar os estreitos limites de uma perspectiva marcada por pólos antípodas que opõe o virtuoso e o maléfico, distantes por certo de qualquer correspondência real. Preso à essa armadura de visível simplificação ideológica, que tem fins meramente instrumentais, não surpreende que a organização raramente tenha conseguido estabelecer alianças ou agendas comuns sequer com organizações populares do campo brasileiro. (NAVARRO apud SANTOS, 2002, p. 209, 210)

Outro desafio levantado é a gestão dos novos assentamentos que surgem no país. As propostas do MST muitas vezes não conseguem enfrentar os problemas vistos nas áreas de assentamentos.

⁸ Com relação ao sistema de produção (cooperado) proposto pelo MST, que passa pela sua proposta de organização política, inúmeros trabalhos de propõem a analisar esse contexto no Brasil. Trabalhos de estudos de caso ou trabalhos que buscam tratar dessa questão de forma geral e analítica. Esses trabalhos trazem diferentes enfoques da questão, desdobrando em também diferentes análises que devem ser consideradas quando se discute a cooperação no MST. Aqui vamos citar alguns: VIANNA, Gessilda da Silva. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos de Querência do Norte e Paranacity/PR**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2003.; VALADÃO, Adriano da Costa. **Os núcleos de base do MST e a construção da cooperação agrícola: assentamento contestado**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005. ZIMMERMANN, Neusa de Castro. **Depois da terra, a conquista da cooperação: um estudo do processo organizativo num assentamento de reforma agrária no RS**. 1989. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 1989. SOUZA, Maria Antônia de. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 1999. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1999. SILVEIRA, Cleci Behling da. **Organizações e a “lei de ferro das oligarquias”: um estudo sobre os assentamentos rurais de reforma agrária**. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. DONAT, Heldo. **O projeto de cooperação do MST nos assentamentos da reforma agrária: como se explicam as dificuldades encontradas?**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2006.

O discurso anti-estado e o isolamento do MST em relação às outras organizações são, segundo o autor, marcas desse período.

Essa análise do MST a partir de sua história feita por Navarro apresenta questionamentos e críticas ao Movimento na sua possibilidade democrática e na sua capacidade emancipadora. Ela difere dos outros resgates históricos por levantar questões polêmicas acerca desse movimento ousando uma capacidade analítica que extrapola os limites da descrição e de uma visão não crítica tendo em vista a grande importância do MST na história brasileira.

Para esse trabalho, pois, essa forma de olhar o Movimento, mesmo dialogando com vários outros trabalhos que trazem aspectos diferenciados da visão aqui apresentada, nos traz o desafio de olhar para o MST tendo em vista a crescente complexidade social e cultural do país e, sobretudo de uma forma crítica, de acordo com os trabalhos que já foram realizados.

Ainda nesse sentido de trazer elementos para analisar a história do MST, formação e características atuais, Souza (2006) cita Stédile para argumentar em torno também das fases de formação do MST. Analisando os períodos de trajetória e configuração do MST, segundo Stédile apud Souza (2006) um dos primeiros períodos do Movimento ocorre entre 1979 e 1983, onde são retomadas as lutas massivas pela terra através de ocupação e mobilizações em várias regiões do país. As CEBs, Comunidades Eclesiais de Base serviram como referência para as novas formas de organização social do país que emergiam, como o MST. Um segundo período (a partir de 84) é a constituição formal do MST enquanto movimento a partir das seguintes vertentes socioideológicas: vertente religiosa, vertente sindical. Os anos 90 são caracterizados como um terceiro período de lutas do MST, com a ocupação de terras do Pontal do Paranapanema, que deu grande visibilidade ao MST por causa da atenção da mídia.

Souza acrescenta como um quarto período do MST, ao final dos anos 90, que se caracteriza pela elaboração de convênios técnicos entre governos e entidades jurídicas do MST, parcerias com universidades, elaboração de políticas públicas em diálogo com governos do campo democrático e popular, como podemos citar as Políticas de Educação do Campo nos governos do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná atualmente.

Nesse sentido as análises do momento atual da presença do MST na sociedade brasileira são mais fortemente colocadas na percepção de que o MST considerado como sujeito coletivo, se aproxima em diálogo com o Estado sem perder a autonomia de suas ações e da sua formatação como movimento social. O Estado de inimigo passa a ser espaço de diálogo, mas também de conflitos. Esse “encontro” dialógico e conflituoso com o espaço público configura novas formas de participação e, sobretudo o fortalecimento da democracia.

Essa característica do momento atual, da construção na sociedade brasileira de formas de construção da democracia e pelas organizações da sociedade civil de uma nova cidadania, mesmo considerando as limitações existentes nesse processo, os conflitos na implantação e gestão das políticas públicas compartilhada com os sujeitos sociais, apresenta-se com força nesse período e é nesse contexto que analisamos o MST, a luta por políticas públicas de Educação do Campo e a Escola Itinerante como uma das políticas implantadas nos acampamentos de vários estados do Brasil.

4.5.5 O MST e a educação

No interior da organização do MST, nos acampamento e assentamentos, desde o início de sua história, é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer. A relação do MST, pois, com a questão da educação acompanha desde sua formação nas preocupações mais elementares como escola para as crianças dos acampamentos e assentamentos até as lutas mais elaboradas por políticas públicas em educação, reelaboração da teoria pedagógica para o interior das escolas do campo.

Considerando a forma de organização do movimento, que compreende a garantia de uma organização política para as frentes de luta, estratégias, assim como para garantir a forma de organização interna nos acampamentos e assentamentos, um dos setores de trabalho é o setor de educação que existe desde o início do movimento.

Esse setor que têm composição de direção, lideranças e base, se responsabiliza na organização política interna da discussão acerca da educação e da materialização de lutas e ações em torno dessa questão.

Quando falamos em educação no MST estamos nos referindo à três aspectos que remetem à intencionalidade do MST em levantar internamente a questão da educação.

A primeira questão refere-se ao entendimento interno desse movimento de que as ações político-organizativas têm um aspecto educativo e formativo para todas as pessoas que dele participam. As ações do MST, portanto, têm um caráter pedagógico e o MST pauta algumas de suas estratégias educativas nesse entendimento. Alguns pesquisadores analisam essa questão. Olham para os movimentos sociais como espaços educativos onde os sujeitos que deles participam, nesse fazer educativo através da participação, são educados para a conquista da cidadania. Mas, além disso, destacam que os movimentos sociais que lutam por educação reeducam a cultura política e colocam a escola como um direito, reelaboram a teoria pedagógica

que se contrapõe à lógica dominante e geram iniciativas educativas no âmbito da discussão e da luta por educação. (GOHN, 1999; ARROYO, 2003).

Um segundo aspecto refere-se às inúmeras iniciativas de formação e educação (não-formal)⁹ que o MST tem realizado a partir da atuação dos coletivos, setores e escolas (centros de formação) nos diversos assentamentos e acampamentos do país.

Nesse sentido podemos citar que no Paraná existem 4 centros de formação do MST que estão localizados em assentamentos ou áreas cedidas por entidades: Escola Milton Santos em Maringá, ITEPA – Instituto Técnico de Pesquisa da Reforma Agrária em São Miguel do Iguaçu no Assentamento Antônio Tavares Pereira, CEAGRO - Centro de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável em Cantagalo nos Assentamentos Jarau e Ouro Verde e Escola Latino-americana de Agroecologia na Lapa, no Assentamento Contestado. Esses são os Centros de Formação reconhecidos pela direção do MST. Mas existem outras iniciativas de formação de pequenos centros espalhadas pelo Paraná. Essas iniciativas são realizadas pelas lideranças de base nas diversas regiões do Estado, a saber: Centro de Formação CEPAG – Querência do Norte¹⁰, Centro de Formação do Assentamento Iaparã – Tibagi, Centro de Formação e Produção Agroecológica do Pré-Assentamento Emiliano Zapata em Ponta Grossa, entre outros diversos.

Nesses centros de formação acontecem cursos de formação política para base do MST, juventude, assim como para as lideranças e formação de quadros. São espaços também para reuniões de setores, coletivos enfim, referentes à gestão do MST.

Desde os 90, também nesses centros de formação acontecem cursos formais resultantes das parcerias do MST com Universidades. Exemplo disso são os cursos Técnico e Tecnólogo em Agroecologia em parceria com a Universidade Federal do Paraná, o governo do Paraná e o Governo da Venezuela, que acontecem nos os quatro centros de formação citados anteriormente.

⁹ Estamos nos referindo à educação não-formal como aquela realizada por grupos organizados, em espaços educativos definidos, com projeto político-pedagógico também definido, mas sem o reconhecimento oficial, sem estar vinculada a política educacional e à regulamentação educacional do Estado. E a Educação formal é aquela garantida pelo Estado, subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, através de suas várias determinações, e das leis e regulamentações estaduais, reconhecida, portanto formalmente como direito dos cidadãos e dever do Estado e da sociedade civil. Ela está atrelada à políticas educacionais, apresenta estrutura político pedagógica e preferencialmente acontece no interior das escolas do país.

¹⁰ Sobre atividades de formação e caracterização do MST nessa região (noroeste do Paraná), incluindo os aspectos da educação não-formal e das práticas de parcerias do MST com Universidades, ver trabalho de HIROSE, Kiyomi. **A mística e a educação no MST da Região Noroeste do Paraná**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.; OLIVEIRA, Alaíde Paulino Machado de. **Ideologia e Educação: a proposta pedagógica do MST e as Escolas do Campo de Querência do Norte – PR**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006; DELIBERATOR, Luiza M. Yamashita e Vieira, Ana Carolina Rampazzo. **Comunicação e Educação para a cidadania em uma cooperativa de assentamento do MST**.

Acessado em [HTTP://REPOS.COM.PORTCOM.INTERCOM.ORG.BR/DSPACE/HANDLE/1904/17970](http://repositorio.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/17970) em 03 de junho de 2008 – site da INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

Ainda com relação à educação não formal, o MST do Paraná tem uma escola de formação política chamada Escola Estadual Rosa Luxemburgo que semestralmente realiza cursos de formação política para jovens militantes de todo o Paraná que são sediados tanto nos centros de formação quanto em acampamentos do Estado. Em 2007 eram 150 jovens estudando na Escola Estadual do MST que estava sendo sediado no acampamento Maila Sabrina em Ortigueira – PR. Essa Escola é coordenada pela direção Estadual do MST e pelo Setor de Formação que também é vinculado à organização nacional do MST para a formação política representada principalmente pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

E por último as ações em torno da garantia do direito à educação formal que esse movimento vem reivindicando também desde sua origem, mas com mais força a partir da luta pela política pública de Educação do Campo, a partir da década de 90. Essa mobilização em torno dessa forma de luta pela educação se dá no contexto da participação do Movimento nas lutas pelas políticas públicas, na aproximação do MST em relação ao Estado proporcionada especialmente pela conjuntura política dos governos de esquerda no país, e ainda considerando a abertura política e a construção dos espaços de participação democrática no Brasil.

Sobre essa questão, as políticas públicas de educação, de educação rural, de Educação do Campo juntamente com as de reforma agrária são estudadas em trabalhos que buscam compreender essa forma de garantia de direitos, e a possibilidade da construção da cidadania, da democracia¹¹.

Nessa perspectiva, Santos (2005) destaca que a trajetória de resistência do MST em confronto com a necessidade de participação nos governos liderados pelo PT levou a um rico processo de democratização da sociedade brasileira. A aproximação do MST, enquanto um setor excluído da sociedade brasileira, com o Estado através da participação no espaço político do poder público, foi um acontecimento histórico inédito. E que essa participação se dá no contexto das relações de negociação e conflito entre os agentes históricos envolvidos na efetivação de diversas políticas de reforma agrária, os quais se dão no contexto desses governos incluindo as de educação. Nesse estudo, a autora destaca que, apresentaram-se algumas possibilidades concretas de um pós-neoliberalismo, por meio da construção de um projeto econômico, social e político alternativo ao que estava posto. É, portanto, a partir dessa construção, considerando

¹¹ Podemos citar aqui o trabalho de SANTOS, Andrea Paula dos. **Reforma Agrária entre a polarização, a negociação e o conflito: resistência e participação do MST nos governos do PT no Mato Grosso do Sul e no Rio Grande do Sul**. 2003. Tese (Doutorado em História Econômica) – FFLCH - USP, São Paulo, 2003, que analisa as políticas de reforma agrária e como uma dessas políticas a de educação do campo no contexto dos governos de esquerda e discute a participação do MST nesse espaço público, os conflitos e a possibilidade de construção da democracia brasileira.

todos os conflitos e as negociações que se dão nesse processo, que as políticas de Educação do Campo se colocam em nível local, e mais recentemente em nível nacional.

Das políticas de Educação do Campo se desdobram e materializam ações em torno da educação formal nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária no país. Existem também nessa perspectiva de educação formal as inúmeras iniciativas de parcerias entre o MST e Universidades para cursos de formação de educadores da reforma agrária e trabalhos com alfabetização de jovens e adultos, como os acontecidos através dos financiamentos do PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária, assim como os cursos universitários de Pedagogia da Terra, História para Movimentos Sociais do Campo, Geografia, Agronomia, Agroecologia, entre outros.¹²

A luta pelas políticas públicas de educação relacionadas com o MST, portanto, se desdobram em ações educativas formais em escolas em acampamentos e assentamentos, em processo de gestão das políticas públicas com a participação desse movimento. Através delas é garantido formalmente o acesso à educação, mas também refletem todos os conflitos da ressignificação e reelaboração da política pública a partir da realidade na qual ela é desenvolvida. Esse é o caso da política da Escola Itinerante no Paraná entre outras inúmeras experiências escolares desenvolvidas nas áreas de reforma agrária.¹³

Assim, o próximo capítulo deste trabalho se propõe a tratar das políticas de educação no Brasil e das políticas de educação rural e de Educação do Campo, abrindo possibilidades para se fazer a reflexão sobre a Escola Itinerante como uma política pública.

¹² Ver trabalhos a esse respeito de: OSTA, Marilda de Oliveira. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso Pedagogia da Terra da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT**. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005; COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade X movimentos sociais X Governo Federal**. 2004. Tese (Doutorado) – UNESP, São Paulo, 2004. FRAGOSO, Maria Beatriz Pinheiro Guimarães. **Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária: A Responsabilidade Social Da Universidade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, 2001.

¹³ Ver trabalhos que estudam as escolas formais do MST como: MORIGI, Valter. **Escolas do MST: uma utopia em construção**. 2003. (livro); NETO, Luiz Bezerra. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1879 – 1998**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1998. ANDREATTA, Marcelo de Faria Corrêa. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “escola diferente”**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005. COELHO, Nilva Maria Gomes. **Uma escola pública para crianças e jovens no campo: desafios, perspectivas e repercussões da LDB nos assentamentos Che Guevara (Itaberai) e São Domingos (Morrinhos) em Goiás**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

5 ESCOLA ITINERANTE “CAMINHOS DO SABER” NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MST: CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE

5.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre os estudos acerca da educação rural no Brasil, podemos perceber um aumento do número de trabalhos referentes ao tema dado o fato das ações no meio rural em torno da educação, através de movimentos sociais e organizações serem intensificadas. Isto é, as organizações dos sujeitos do campo colocam em visibilidade pública as questões da educação rural e estas passam a ser estudadas com mais frequência.

O trabalho de Damasceno e Beserra (2004) nos traz um panorama dos estudos realizados acerca da educação rural no Brasil analisando-os do ponto de vista da produção de conhecimento e da realidade da educação rural brasileira.

Em princípio, as autoras colocam que os estudos sobre a educação rural hoje se diferenciam pelo próprio termo rural. No momento em que a educação rural era voltada para o desenvolvimento do país, para as políticas de urbanização e industrialização, esse contexto exigia políticas de educação rural que “educassem” o trabalhador rural para salvaguardar a “vocaç o agr cola do pa s”. Hoje o termo se apresenta num outro contexto. “O novo rural brasileiro guarda pouca semelhan a com o da d cada de 1950, inclusive no sentido da revaloriza o ocorrida com a crise das cidades” (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 75) Nessa discuss o as autoras citam Sorj (1998), Graziano (1999) e Veiga (2002)

As pesquisas em Educa o Rural, realizada a partir dos programas de p s-gradua o em Educa o no Brasil (1981-1998) apresentam n meros que s o analisados por Damasceno e Beserra no que expressam sobre a valoriza o do rural no Brasil, as pol ticas p blicas voltadas para a educa o rural e o modelo de desenvolvimento brasileiro.

Assim, as autoras destacam a quantidade de estudos produzidos sobre a educa o rural em compara o aos outros estudos em educa o, referentes a outros temas: “(...) a propor o m dia ao longo do per odo pesquisado   de doze trabalhos na  rea de Educa o Rural para mil trabalhos nas demais  reas da Educa o. Uma porcentagem dezessete vezes inferior   do n mero de habitantes no campo em rela o ao da cidade (...)” (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 77)

A escassez de estudos na área da educação rural, conforme as autoras, se dá em função de uma combinação de determinações que levam a essa realidade. Uma delas é o negligenciamento da Educação Rural pelas políticas públicas ao longo da história do Brasil que refletem o valor ideológico-cultural atribuído para o rural diante da visão de desenvolvimento capitalista e progresso que levaria a extinção do rural. Outro fator de destaque é a dificuldade de financiamento de pesquisas e a facilidade de desenvolver pesquisas no meio urbano, onde o pesquisador habita. Mas como fator principal é levantada a relação do desinteresse pela temática com o desinteresse do Estado pelo problema da Educação Rural. Há uma relação, pois, entre os interesses dominantes do Estado e os interesses dominantes das universidades. Há um financiamento prioritário do Estado em determinadas áreas de pesquisa e assim as universidades e centros de pesquisa acabam priorizando essas áreas de interesse mesmo considerando que existem outras áreas importantes para a sociedade.

O desinteresse pela temática também reflete o limite da pressão dos movimentos sociais no poder público. O aumento das pesquisas em torno da educação rural e mais recentemente da Educação do Campo é também reflexo da pressão e participação dos movimentos sociais do campo no cenário político brasileiro nos últimos dez anos. Mas ainda assim esse aumento de pesquisas é insignificante se comparada à produção nas outras áreas da educação. (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 78)

Na análise dos trabalhos as autoras trazem uma reflexão acerca da situação dos estudos e os conhecimentos produzidos que nos interessa para situarmos esse trabalho que se coloca nessa temática.

De modo geral, os estudos acerca da educação rural apresentam uma preocupação cada vez maior em discutir a educação rural da perspectiva da população a que se destina, os trabalhadores rurais. Essa tendência se dá a partir da organização política dos trabalhadores rurais que se tornam suficientemente visíveis para chamarem para si a atenção dos pesquisadores. A educação rural deixa de ser um plano geral de desenvolvimento da nação e passa a ser uma reivindicação de classe social.

Os estudos realizados até o momento destacam várias tendências da educação rural que passam pelas iniciativas populares em inúmeros projetos e alternativas educativas, que vem de práticas já testadas em outros países (como é o caso das Escolas Família Agrícola – EFAs e Casas Familiares Rurais - CFRs) e das iniciativas dos movimentos sociais do campo (como é o caso do MST) em reivindicações, gestão e materialização de escolas do campo que unam a prática pedagógica com a prática social dos camponeses. Também pelas ações do Estado em

cumprimento da Constituição de 1988 que assegura a todos o direito à escolarização (essas ações gerando mudanças na forma de tratamento das escolas rurais, como a garantia de transportes escolares, aglutinação das escolas rurais e classes multisseriadas, mas que em geral não mudam a situação precária do atendimento das políticas públicas para a escola do campo, ou seja, garante-se o acesso, mas não a qualidade e a dignidade das condições). (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 81 – 83)

As pesquisas que aumentaram em número nos últimos anos têm uma perspectiva teórico-metodológica política ao discutir a educação rural oferecida hoje pelo Estado e a desejada pelos Movimentos Sociais. Essa perspectiva, segundo Damasceno e Beserra, é interessante para se questionar a suposta neutralidade científica, mas ao mesmo tempo leva ao senso crítico com relação às análises dos projetos e experiências governamentais e por outro lado uma condescendência na análises das experiências populares. As autoras apontam esses limites na produção científica na forma como estão sendo desenvolvidas recentemente e assim os desafios para os estudos atuais. Outro desafio é colocado pelo período histórico atual que se apresenta favorável para as pesquisas acerca da educação rural tendo em vista o repensar do rural/campo com a crise das cidades e a necessidade da construção de um desenvolvimento sustentável, ecológico, social, político e cultural, tendo a educação um papel importante nessa construção. (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 84)

A partir dessas considerações, levando em conta a situação e os desafios da pesquisa sobre a educação rural no Brasil, buscamos nos conhecimentos já produzidos e nos desafios para um patamar crítico dos estudos, colocar a análise da Educação do Campo e das Escolas Itinerantes, num processo complexo e conflituoso da relação entre Estado através das políticas públicas e Movimento Social nas possibilidades e limites da efetivação de uma escola do campo voltada à realidade política e social rural, nas suas implicações e reelaborações culturais num acampamento do MST.

Em pesquisas acerca das produções específicas sobre a Educação do Campo pode-se perceber que nos dois últimos anos há uma crescente produção acerca do tema. Um destaque para os grupos de pesquisa em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará que desenvolvem pesquisas a partir das políticas de Educação do Campo na Amazônia¹⁴. Esse aumento das pesquisas em torno da Educação do Campo se dá tendo em vista a mobilização social em torno da educação que os movimentos sociais do campo vêm realizando desde o final da década de 1990, a aprovação da legislação específica para a Educação do Campo em nível

¹⁴ Ver site WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG.

Nacional e nos Estados, e a execução das políticas públicas que se materializam em escolas e atividades educativas para os povos do campo (agricultores familiares, sem terra, indígenas, ribeirinhos, povos da floresta, entre outros). É, pois, a partir da visibilidade e das ações parceiras entre Estado e movimentos sociais que os estudos em torno da questão aparecem com mais frequência.

5.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Falar em políticas educacionais olhando para o meio rural brasileiro, nos remete à entender como a educação brasileira foi pensada, gerida e materializada pelo Estado considerando a relação Estado e sociedade civil no decorrer da história.

Nesse sentido, a Educação escolar brasileira, influenciada pela formação histórica, social política e cultural do país teve sua origem como uma educação elitista onde a primeira política pública (1550 a 1758) foi a vigência do regime de concessão do ensino elementar e secundário aos religiosos da Companhia de Jesus. Até 1834 vigoravam as “aulas régias”. Os Jesuítas organizaram colégios para os filhos dos portugueses e eventualmente de mamelucos e indígenas. Essa política, pois, vigorava a partir da dominação ideológica das crianças, na construção da linguagem e das consciências.

Esses primeiros capítulos da história da educação brasileira nos interessam para entender como se forma a intencionalidade das políticas de educação no Brasil e como ao longo da história elas permanecem ou vão se desconstruindo. Assim, a idéia de educação se forma, sobretudo a partir do pensamento de uma educação que salva os “inferiores” e conserva uma situação dominante. No Brasil, colônia de exploração, com trabalho escravo e economia baseada no latifúndio, a educação foi encarada como a passagem de um modo de vida superior e virtuoso aos “selvagens”, numa visão de superioridade racial. Essa idéia de educação que nasce num Brasil colonizado permanece até ameaçar as relações políticas coloniais: os Jesuítas criaram um sistema unificado, monolítico, fechado e poderoso que ao ameaçar o poder colonial, foram expulsos do Brasil.

E foi somente no início do século XIX que, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, vieram as primeiras bibliotecas, escolas e universidades. Em 1827 foi escrita a Lei de Ensino que determinava o Ensino primário para meninos e meninas em escolas de todas as

idades. Todas as dificuldades de implantação das escolas, sem verbas para o pagamento de professores, ou seja, as escolas eram criadas em Diário Oficial, mas não saíam do papel. E as que funcionavam eram seletivas, pois não garantiam a permanência e sucesso da maioria dos alunos. Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição, o financiamento das escolas primárias e secundárias passa da corte para as províncias, nascendo o sistema estadual de educação. Assim foram, aos poucos, criadas as Secretarias de Educação e o Ministério da Educação.

Como não temos o objetivo aqui de traçar todo um histórico das políticas de educação no Brasil, destacamos esses aspectos históricos iniciais que ajudam a perceber como nasce a idéia de educação no Brasil e como ela se desenvolve, a partir dessas configurações iniciais.

Desde o manifesto dos Pioneiros em 1932, e o Fórum em Defesa da Escola Pública, em 1987, defendiam a implantação de uma escola unitária e de um sistema nacional de educação uma vez que o ensino no Brasil se formou inacessível a muitos, fragmentado, não democrático.

Outra conquista foi a estrutura que favorecesse a autonomia político pedagógica, curricular e administrativa das redes de ensino e das próprias escolas.

A partir de 1988 com a Constituição Federal e o processo de redemocratização do país as políticas de educação são pautadas pelas idéias de universalização e democratização de acesso e permanência.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 juntamente com a Constituição de 1988 promoveram uma nova institucionalização da educação, baseada na garantia da autonomia, de financiamentos para as políticas de educação, e da universalização do direito. Essas conquistas se deram a partir da mobilização popular em torno da educação de movimentos sociais e organizações de docentes na perspectiva de uma educação para a cidadania. (GOHN, 1999)

Mas ainda assim, não há a garantia total dos direitos à escolarização, perduram e se agravam as diferenças na oferta da educação básica e superior, estando o agravante nas zonas rurais e nas regiões mais pobres do país. Fala-se em uma escola dual no Brasil, com dois modelos divergentes correspondentes às fraturas de classe social.

A partir desse olhar panorâmico da forma como foram conduzidas as políticas públicas de educação no Brasil, as políticas de educação rural, em específico seguem as particularidades políticas vinculadas às propostas de desenvolvimento do país.¹⁵

¹⁵ Das pesquisas referentes a aspectos históricos das políticas de educação rural no Brasil destacamos os trabalhos de Calazans (1993), Maia (1982), Damasceno e Beserra (2004), Baptista (2003).

O ensino regular nas áreas rurais no Brasil surge segundo Calazans (1993) no final do 2º império e implantou-se na primeira metade do século XX. “O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país.” (p. 15)

O ensino escolar para o meio rural, assim, sempre foi pensado e organizado segundo as necessidades para o setor agrícola, para a manutenção do sistema dominante.

Assim, como afirma Calazans,

(...) as tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às idéias de educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores (...). (1993, p.17)

Tanto a educação nacional como um todo, quanto a educação rural, surgem no Brasil e se organizam segundo os interesses e necessidades do modelo de desenvolvimento da sociedade e sob a influência do pensamento europeu. Desenvolvem-se como mantenedora do sistema dominante, assim como na questão agrária, o latifúndio como mantenedor do poder econômico, político.

No processo histórico da educação brasileira, a ausência efetiva de providências oficiais de instalação de escolas públicas levava a iniciativas privadas, a partir de associações, e emergem na literatura de cunho social aspectos de cultura e educação, clamando por uma educação pública e na necessidade de escolas adaptadas à vida rural. (CALAZANS, 1993, p. 17)

Assim, a educação rural no Brasil surge tardia e descontínua. Apesar de existirem eventos dispersos no século XIX que denotam intenções do setor público de escolarizar as populações do meio rural, é somente a partir da década de 1930 que aparecem programas de escolarização relevantes para populações do campo.

A educação rural, portanto, nesse período, foi pensada e concretizada a partir das idéias do “ruralismo pedagógico” que consideravam a escola rural como instrumento para enfrentar as questões sociais, como o aumento significativo da migração rural-urbana em função do processo de industrialização e a conseqüente urbanização. Uma educação para conter os problemas sociais gerados nesse contexto econômico-social. Estava baseada no princípio da “adequação”, das forças conservadoras para a “fixação do homem no campo”, “exaltação do agrário brasileiro” onde a oligarquia rural poderia continuar defendendo seus interesses. (MAIA, 1982; DAMASCENO E BESERRA, 2004; CALAZANS, 2003)

Sob influência da corrente de pensamento pedagógico escolanovista da educação nacional as idéias do “ruralismo pedagógico” vieram a reforçar a perspectiva da educação rural voltada para minimizar os problemas sociais e manter o homem no campo a partir do trabalho com o interesse camponês, com sua realidade. Propunha uma escola integrada às condições locais, regionalistas. O pensamento da Escola Nova¹⁶ portanto, exerce influência no chamado “ruralismo pedagógico” assim como influência do movimento do Pioneirismo da Educação Brasileira. Essas idéias fundamentavam uma proposta de educação “que levasse o homem do campo a compreender 'o sentido rural da civilização brasileira' e a reforçar os seus valores a fim de fixá-lo à terra o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e a cultura rural” (CALAZANS, 1993, p.25). Foi a partir desse sentido que se pensou as escolas para o povo do campo e foi essa a perspectiva que deu o rumo inicial às políticas para a educação no meio rural.

No período entre as décadas de 1940 a 1960, os diversos programas e projetos voltados para a educação rural¹⁷, vêm a se caracterizar como política assistencialista e se configura como uma forma de integrar a realidade agrária brasileira ao projeto de desenvolvimento segundo influência dos Estados Unidos da América – EUA, assim como do governo brasileiro e de organismos privados que tinham ligação com o capital internacional. Esses agentes trazem para o Brasil a visão romântica da extensão rural, dentro dos parâmetros do projeto de desenvolvimento capitalista para o campo, e essa é uma das atividades educativas privilegiadas nesse contexto.

Podemos analisar que nesse período as propostas e políticas para educação rural se mostram bastantes distantes de qualquer participação da população do campo, que acabam por ser, em suma, pacotes que já vêm prontos a partir de uma realidade diversa. Assim, nesse

¹⁶ Escola Nova é o nome dado a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. No Brasil, as idéias da Escola Nova tiveram força no século XX. Vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Pesquisado em www.educacional.com.br – glossário pedagógico.

¹⁷ Programa de Educação Rural proposto pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) criada em 1945; Projeto Aldeia Rural – 1945; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) 1952; Serviço Social Rural (SSR) – 1955; Campanha de Educação de Adultos – 1947; Missões Rurais de Educação de Adultos – 1950, entre outros. Organizações que realizavam projetos de educação rural: Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) – 1942; Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) – 1956; Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) – 1948; Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar) – 1956. (Calazans, 1993)

contexto, temos desenhado no campo brasileiro a *Escola Indiferente* (CALAZANS, 1993, p.20, 21).

Segundo Calazans (1993), ainda na década de 1940 estavam em vigência em algumas regiões do país as idéias do ruralismo pedagógico. Assim, esse movimento exerce uma influência importante na garantia da educação para a população do meio rural em vista da extremada negação desse direito até então. Mesmo no seu discurso “conservador”, a defesa da educação rural nesse período cumpriu papel importante nas políticas de educação.

O ardor com que se defende, ao longo do tempo, a causa da educação rural deu origem a providências concretas e de grande alcance, ora por parte do poder central, ora por parte de educadores, particularmente os ‘profissionais da educação’. Já não se tratava de um movimento alfabetizador, mas de uma nova concepção da expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas. (CALAZANS, 1993, p. 25)

As idéias do ruralismo pedagógico muito provavelmente estavam presentes nas ações das diversas agências, a partir de seus programas e conteúdos para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que essas ações não visassem a escola como meta principal.

De fato durante principalmente as décadas de 1940 e 1950, a presença norte-americana no Brasil e as políticas educacionais para o campo têm ligação com os programas e instituições que estavam realizando ações educativas com critérios definidos para fatores políticos e econômicos do Brasil de inspiração norte-americana. Assim, os programas implantados são moldados por uma realidade diversa, inadaptáveis à realidade brasileira. (CALAZANS, 1993, p. 27, 28, 29)

Nesse período, as políticas de educação rural se concentram em idéias conservadoras da visão do rural e em relação ao desenvolvimento social e político do país, existe uma intenção de garantir a escolarização no meio rural, mas essa intenção representada sob alguns aspectos nas formas de legislação e de garantias de financiamentos, tinha caráter assistencialista e de fato ainda representavam o extremo descaso com a educação das populações rurais. As ações em torno da educação rural estavam vinculadas à idéia de manutenção do “status quo” em uma face político-ideológica da realidade campo/cidade. (MAIA, 1982)

Nas décadas de 60 e 70, houve uma proliferação assustadora de programas para o meio rural. Calazans (1993, p. 30 – 34) deu destaque aos principais deles, olhando para os

desdobramentos em termos de educação rural¹⁸.

Com relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer, genericamente, que ela é planejada, estruturada e realizada a partir das ‘necessidades educacionais de cada região’. Não há uma superestrutura válida para todo e qualquer meio ambiente. As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos na época. (p. 30)

O projeto de desenvolvimento rural nesse período torna-se um meio para provocar mudanças sociais na área rural, e as ações, em geral tinham intenções educativas. “A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados.” (CALAZANS, 1993, p. 37)

Ainda na década de 1960, destacou-se no cenário educacional brasileiro o Movimento de Educação promovido por Paulo Freire. Chamado de MEB – Movimento de Educação de Base, caracterizava-se a partir de inovadoras concepções de educação de base, educação popular e de adultos, na busca por um novo pensar e fazer a educação, vinculados à uma metodologia que privilegiava o trabalho a partir do saber social dos agricultores e a participação política. Os programas de alfabetização no meio rural, nessa época aparecem com mais frequência sob influência significativa do MEB. Com o Golpe Militar de 64, os programas de alfabetização e de educação popular foram interrompidos.

Na década de 1970 e 1980 surgem novas iniciativas do governo com relação à educação rural. São realizados alguns programas (Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e culturais para o meio Rural - PRONASEC; Programa de Extensão e Melhoria para o meio Rural – EDURURAL) entre outras iniciativas que, segundo Calazans (1993, p.35, 36, 37), estavam vinculados a uma proposta de desenvolvimento sócio-econômico a partir do desenvolvimento cultural humano.

¹⁸ Órgãos institucionais: SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste; SUDESUL – Superintendência da Região Sul; MEC – Ministério da Educação e Cultura; PNUD/Unesco – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Programas ligados aos órgãos institucionais: Povoamento do Maranhão – 1961; grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe – 1961; Grupo de imigração do São Francisco – 1960; No Nordeste: Cohebe – Companhia Hidrelétrica Boa Esperança – 1963; Ceplac – Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira – 1957; Geran – 1966; Projeto Sertanejo – 1976; Em outras regiões: Projeto integrado Sudoeste I; Projeto de Desenvolvimento do Litoral do Sul de Santa Catarina; Pimmoa – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola – 1963; Prodac – Programa Diversificado de Ação Comunitária - Mobral; Senar – Serviço Nacional de Formação do Profissional Rural – 1976; Crutac – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária – 1965; Projeto Rondon – 1968; No II Plano Nacional de Desenvolvimento com recursos do Bird – Polonordeste, Poloamazônia e Polocentro; A partir do II Plano Setorial para a Educação – 1975 a 1979 – cursos de formação para educadores do meio rural com novas metodologias; encontros, seminários onde se discutiam a Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado das áreas Rurais. (Calazans, 1993)

Em 1979, segundo um documento elaborado pelo MEC “Educação para o meio rural – ensino de 1º grau – políticas e diretrizes de ação” a educação rural aparece com certa prioridade na política educacional do país. Financiamentos específicos principalmente para a região Nordeste são destinados com vistas há investimentos na educação rural, mas sempre persistem os problemas de destinação das verbas. (MAIA, 1982)

A partir desse histórico podemos analisar que a escola do meio rural e as políticas a elas destinadas, em todo o período da história da educação brasileira, tiveram, em geral, uma perspectiva conservadora, elitista e assistencialista. Apesar do Brasil ser um país eminentemente agrário, a educação rural não foi preocupação dos governantes e durante a história foi alvo de mobilizações e manifestações populares em torno da questão, que aparecem com mais clareza a partir da década de 1990. A educação rural foi relegada a segundo ou terceiro plano, entendida e organizada como um apêndice da educação urbana. As constituições brasileiras, desde a primeira em 1924, até a de 1988 não trataram da educação rural como direito, em sua especificidade e importância. Foi na constituição de 1988 que a educação é tratada como direito público subjetivo, sendo assim, universal o que abriu possibilidades de tratar a educação rural como direito e nas suas particularidades. (BAPTISTA, 2003)

Nas legislações educacionais a educação rural somente é tratada, ainda que de forma periférica, no artigo 28 da LDB de 1996:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do trabalho agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Saviani, 1997, p. 172)

A Constituição de 1988 trata a educação nos termos da igualdade de direito e do respeito às diferenças, assim sendo, a LDB de 1996 abre espaço para a adequação da escola à vida da população rural no artigo 26:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (SAVIANI, 1997, p 171)

Esses aspectos legais são fruto da pressão e mobilização da sociedade civil em torno da educação. Mas ainda depois dessas conquistas legais, a realidade atual da escola rural apresenta deficiências, falta de investimentos, inadequação pedagógica, metodológica e curricular.

As escolas no campo, hoje, além de não dar conta da demanda da população rural, encontram-se em condições desfavoráveis para um ensino-aprendizagem adequados, considerando desde a infra-estrutura das escolas até a formação dos professores.

Dados de pesquisas realizadas pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa e Ministério da Educação), do ano de 2002, revelam que no campo existem vagas nas escolas para apenas 25% de todas as crianças de 4 a 6 anos. Apenas 4% dos jovens entre 15 e 17 anos que moram no campo freqüentam a escola e das crianças de 7 a 14 anos, 5% estão fora da escola, 72% estão na escola (matriculadas em escolas rurais ou urbanas e neste último caso, são levadas pelo transporte escolar), mas não no curso correto das séries ou ciclos e somente 23% estão na série/ciclo adequado para sua idade.

Com relação aos recursos disponíveis nas escolas podemos observar o quadro a seguir:

ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS	ENERGIA ELÉTRICA	BIBLIOTECA	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	TV/VÍDEO/ PARABÓLICA
Urbanas de 1ª a 8ª séries e Ensino Médio	121.610	100%	40,6%	39%	27%
Rurais de 1ª a 8ª séries e Ensino Médio	114.368	82%	28%	7%	13%

Fonte: MEC/INEP 2002

E ainda referente à formação dos professores os dados nos mostram que a cada 100 professores de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) que trabalham nas escolas rurais, apenas 9 tem curso superior e 8% do total de professores não concluíram nem o ensino médio. Dos professores da segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), 57% concluíram apenas o ensino médio. Dos professores que lecionam no nível médio, 21% concluíram apenas o nível médio e 79% tem curso superior completo (MEC/INEP, 2002).

A partir dos dados podemos fazer uma leitura da situação das escolas que se localizam no campo hoje. Essa realidade se construiu a partir do contexto histórico da educação rural no Brasil e do projeto dominante para a agricultura brasileira que não têm espaço para a agricultura camponesa, familiar e para a vida no campo. Assim justifica-se a afirmação da falta de políticas públicas para a educação rural.

Para essa pesquisa, olhando para a realidade do acampamento Maila Sabrina e entrevistando as pessoas que fazem parte da luta pela Educação do Campo, como trataremos a seguir, é possível ver essa realidade de exclusão educacional muito clara em suas falas. Elas são algumas das que viveram a realidade da exclusão educacional no campo, ou mesmo a dificuldade de estudar pelas distâncias e estradas ruins, pela precariedade das escolas rurais, pelas questões que atravessam suas trajetórias – as de classe, como a pobreza, as de gênero, entre outras:

(...)Daí começamos a estudar na Briolândia que é uma vila de Ortigueira, só que é muito distante de tudo. Lá, para estudar, era um sacrifício! Como era no acampamento que a gente estava e já tinha vindo para a Pedra Branca acampar, a gente andava quatro quilômetros a pé, e depois pegava um ônibus e andava mais vinte e seis quilômetros de estrada de chão ruim, até chegar na escola. Era mesmo um sacrifício! Eu saía de casa cinco horas da manhã, andava quase uma hora, até as seis, às seis e dez nós pegávamos o ônibus para chegar na Briolândia. As aulas começavam oito horas lá. Chegava em casa de volta às duas horas da tarde. Olha o sacrifício!!(...) Quando eu entrei lá eu estava na oitava série. Eu continuei estudando. Fiz a oitava série, o primeiro ano do Ensino Médio e o início do segundo. Para estudar o sacrifício era grande por causa da condução. Era uma caminhonete que levava os alunos até Faxinal, em três períodos: manhã, tarde, noite. Eram dezenove quilômetros e a gente ia com as caminhonetes sem freio, nossa!! Até o dia que tombou a caminhonete com as crianças todas em cima! Só que o dia que tombou a caminhonete eu não estava, era o pessoal da tarde que estava! Mas era direto nós indo sem freio para a escola, assim, engatava a primeira marcha para poder descer aquela serra. Tinha que engatar a primeira. Se escapasse o freio, já era!! Tombava e morria todo mundo!! Quando era dia de chuva, a estrada era péssima, e a caminhonete ainda descia as serras, mas descia assim, sabe, de barranco em barranco. Sacrifício prá caramba!! (JONES)

Eu nasci em Londrina, na fazenda Taquara, perto da região de Londrina e me criei sempre no o sítio também e eu morava com meu pai, minha mãe e meus dois irmãos. (...)A gente sempre morou em sítio, mas sempre no sítio dos outros.

quando chegava uma certa idade eu ia embora a gente precisava ir embora. Meu trabalhava nesses sítios, cuidava para o dono. Quando eu comecei a ir para a escola eu morava, uns três quilômetros longe da escola. Eu ia a pé, eu e mais umas crianças a pé também! Quando chovia a gente tinha que ir pela BR, sabe, essas rodovias, essas BRs, bem perigosas e quando não chovia a gente ia pelo meio do mato, no meio do milharal para a escola, sozinhos. Às vezes pulava, tinha cobra!! Eu estudei assim até a quarta série. E quando eu terminei a quarta série a gente foi embora pra cidade. Para a cidade de Londrina. Nós fomos embora porque a minha mãe engravidou do meu irmão e estava com problemas de saúde e precisamos ir embora. Chegando na cidade o meu pai não deixou eu estudar. Então eu parei na quarta série, eu tinha dez anos. Quando eu fiz quinze anos, eu me casei!! Quando eu completei dezesseis anos, eu tive o meu primeiro filho... olha, quando eu me lembro eu começo a chorar... com dezoito o segundo, com vinte o terceiro. (ÉRICA)

A minha história dá para ser contada, desde os 7 anos de idade, onde consigo me lembrar. Aos 7 anos de idade minha mãe já levava a gente na roça, trabalhava de bóia fria, puxava enxada mesmo, colhia algodão. Depois veio o corte de cana, e eu pensava assim comigo – trabalhava o dia todo, estudava de noite, tinha treze anos, estava na sétima série – eu pensava: “Eu nunca vou embora desse lugar, eu nunca vou mudar de vida, para cortar cana, acho que eu já sei o suficiente, não quero mais estudar, porque se eu parar de estudar, eu consigo sobreviver, agora se eu parar de trabalhar eu morro de fome!!” Então desisti da escola. Aos quatorze anos eu fugi de casa, fui morar com o namorado. Esperei completar dezesseis anos para casar. No mesmo ano em que eu me casei, eu tive um filho, aos dezesseis anos! Depois que eu tive esse meu filho, logo eu tive uma menina, aos dezenove anos. Eu vivia para eles com as migalhas que vinham para a gente! Nesse tempo eu decidi que eu não ia mais trabalhar na roça, que eu ia procurar outro meio de vida que fosse melhor do que a roça. Mas para todo lado que você tenta se adaptar, única coisa que você realmente aprendeu, vivendo a vida que viveu, foi a roça. (...) Morava em Caloré, de lá eu tinha que estudar em Maringá, nas sextas-feiras e aos sábados. Saía cinco da manhã e retornava oito da noite e porque eu estava terminando o segundo grau, entrando no magistério e não queria deixar um para fazer o outro, então tinha que conciliar os dois ao mesmo tempo. (MARIA APARECIDA)

Tanto o Jones, quanto a Érica e a Maria aparecida mostram em suas falas a vivência das dificuldades em se estudar, morando na roça. Na fala das mulheres, as dificuldades são ainda atravessadas pelas condições da mulher. As políticas de educação rural, no Brasil, da forma como foi desenhada pelo contexto histórico, social e cultural tratado nesse trabalho, são expressas nas dificuldades em estudar, nas condições de vida que as pessoas aqui descrevem. Políticas que desconsideram a complexidade da realidade do meio rural, do campo no Brasil, e da vida das pessoas numa perspectiva também cultural.

5.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVA LEGISLAÇÃO, AÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO INTERIOR DO MST

Ao longo da história, como já vimos, a participação popular reivindicativa aparece no cenário histórico colocando como demanda de direito a luta pela educação pública e de qualidade e também pela educação rural.

A discussão da Educação do Campo tem sido protagonizada pelos movimentos sociais do campo no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, onde o direito pela educação passa a ser alvo de reivindicações que se colocam em diálogo com o Estado, ou seja, passam do patamar de luta focalizada ou ainda autônoma em relação à educação das crianças (por exemplo, nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST quando inicialmente esse movimento realizava atividades educativas sem reconhecimento oficial, como forma de luta e pressão por escola, mas também como forma de garantir a educação e formação das crianças sem terra) para a busca, em diálogo com o Estado, de políticas para educação nas áreas rurais.

De fato, as políticas educacionais para o meio rural a partir desse período aparecem na cena pública como um avanço frente toda a história das políticas destinadas à educação rural ao longo da história do Brasil. Esse novo desenho da realidade se dá pelo próprio fato das novas configurações políticas no Brasil dos últimos 20 anos, o processo de abertura política, de redemocratização, a presença política nos governos dos partidos de esquerda – federal e estaduais, a ação dos novos movimentos sociais com estratégias de luta diferenciadas, que avançam na questão econômica ou de classe somente, colocando demandas culturais, e participando nos novos arranjos democráticos, no espaço público brasileiro. E a Educação do Campo se coloca nessa conjuntura social, política e cultural brasileira. Surgem e ressurgem diferentes atores sociais no campo tanto no Brasil quanto no Estado do Paraná¹⁹.

Então, é a partir desse contexto e das ações dos movimentos sociais que na década de 1990 a educação rural é retomada na agenda política do país. Como política pública a do campo é resultado das reivindicações dos movimentos sociais do campo e abertura do governo federal para a construção de políticas públicas de educação que contemplem o respeito à diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas diversas regiões do país e principalmente a idéia do desenvolvimento para o campo de forma inclusiva e com o compromisso do desenvolvimento sustentável em questão. (MEC, 2002)

¹⁹ Sobre atores sociais e coletivos no meio rural paranaense ver trabalho de SANDRI, T. e SOUZA, M. A.. **A construção do processo democrático: atores e parcerias na educação rural**. Revista Emancipação: Editora da UEPG: Ponta Grossa, 2005. V 5 (1), p. 71 – 88.

Assim, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2001 as “Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo”. Essas diretrizes são um conjunto de princípios e procedimentos que, em sua forma de lei, apresenta resoluções que garantem o direito dos povos do campo a ter acesso à educação na perspectiva da gestão participativa da política pública, do respeito à diversidade cultural, às demandas colocadas pelas inúmeras organizações populares do campo, e sobretudo à idéia da garantia do direito que historicamente fora negado para as populações rurais. Assim elas podem ser consideradas instrumento de construção de uma nova visão de desenvolvimento que inclui o campo como espaço de construção da sustentabilidade.

Nesse contexto de aprovação legal a nível federal, diversos Estados desdobraram as Diretrizes para a Educação do Campo em políticas para a Educação do Campo Estaduais, sobretudo nos Estados de governos de esquerda no Brasil. Podemos citar as políticas de Educação do Campo dos Estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Pará, entre outros a partir sobretudo dos anos 2000 para cá.

Das políticas educacionais se materializam várias experiências de implantação de escolas no campo, assim como de formação de professores, a partir de propostas pedagógicas e curriculares com perspectivas progressistas com apoio de várias instituições. No texto do parecer nº 36/2001 CEB/CNE - da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que aprova as Diretrizes em forma de lei, é afirmada a efetivação do que foi prescrito na lei considerando as muitas possibilidades em vista à participação de vários setores da sociedade civil e do Estado.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende a demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalta-se nesse contexto a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONGs e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes. (MEC, 2002, p.5)

Foi, portanto, nesse movimento das relações estabelecidas no espaço público brasileiro que a proposta de Educação do Campo foi construindo seus significados e conceitos e, sobretudo, a partir da participação dos movimentos sociais e organizações do campo com suas

inúmeras experiências pedagógicas de educação coladas às reivindicações por terra, reforma agrária e um modelo de desenvolvimento para o campo que considere a heterogeneidade, a diversidade cultural/interculturalidade, como um espaço plural e complexo, mas que possibilite experiências ligadas à idéia de sustentabilidade e em meio a todos os conflitos e disputas que essas reivindicações e experiências produzem. Mas de fato essa possibilidade de construção da educação perpassa pelos limites vistos nas práticas nas escolas do campo e nas ações dos movimentos sociais e Estado.

Os conceitos e significados da Educação do Campo se entrelaçam no discurso dos diferentes atores sociais que protagonizam essa discussão, assim como nos conhecimentos produzidos no interior desses diferentes atores.

Ela se tornou, através da luta e protagonismo desses atores, uma política pública, mas se reelabora na prática dos movimentos e organizações e no discurso desses sujeitos. E ainda é recriada na materialização das escolas e das práticas educativas a partir das relações culturais, identitárias, considerando as subjetividades das pessoas que estão no processo educativo: alunos, professores, pais, comunidade escolar.

No MST, a Educação do Campo tem uma linha de pensamento e de certa forma, essa linha se propõe hegemônica tanto na relação com os outros movimentos quanto na participação e definição das políticas públicas, e ainda nas pesquisas desenvolvidas pela própria força nacional deste movimento, o protagonismo e a liderança exercidos nessas discussões educacionais. Mas isso gera conflitos de entendimentos e paradigmas. Na relação com os outros movimentos e na definição das políticas, os conflitos são evidentes, assim como na produção do conhecimento, que apesar de nos últimos anos ter aumentado em número, ainda está aquém de uma visão crítica do processo (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 84)

Para o MST a Educação do Campo é concebida a partir de um discurso central que orienta as práticas nas escolas dos assentamentos e acampamentos e que pode ou não estar contemplado nos textos oficiais (leis) da Educação do Campo, em publicações, mas principalmente está presente nos documentos e publicações internas e na ação-discurso de suas lideranças.

Os trabalhos que trazem presente essa visão são alguns livros, artigos, trabalhos de pesquisa como teses e dissertações e principalmente as cartilhas e publicações internas. Dentre os autores, podemos citar Caldart (1997, 2000, 2003, 2004), Arroyo (2003, 2004), Fernandes (1999), Kolling (1999, 2002), Benjamin (1999).

Para o MST (e as outras organizações do campo²⁰ que se juntam para lutar por esse direito), a Educação do Campo vem da história de um movimento de organizações sociais ligadas ao campo que buscaram discutir e denunciar a precariedade e o abandono que perpassa as escolas do campo, assim como propor e construir uma educação voltada à realidade dos camponeses e vinculada a um projeto de construção de um campo contra-hegemônico à situação atual em que se encontra a agricultura brasileira.

Há um claro questionamento feito ao denominado *silenciamento* tanto dos governos e suas políticas sociais quanto das pesquisas com relação à educação no meio rural, retratando, de certa forma, a representação social dominante que enxerga o campo como o lugar do atraso, do abandono, da inferioridade, da oposição entre urbano e rural, e, sobretudo um lugar em que não se há possibilidade da construção de vida, cultura, trabalho, dignidade, direitos. Nesse sentido esse *silenciamento* retrata uma história de negação de direitos e em específico, o da educação.

Tendo em vista essa questão central, os textos e as publicações em torno da Educação do Campo a partir da visão dos movimentos sociais em especial do MST discutem a história sendo construída a partir das contradições e dos antagonismos focando na questão de classe – os trabalhadores do campo em antagonismo com a classe dominante. A história do campo, nessa perspectiva se movimenta a partir da organização dos camponeses, dos pequenos, arrendatários de terras, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, e outros. Desenha assim, o campo brasileiro como um espaço de contradições sociais, de classe, e lhe confere uma dinâmica social, cultural e educativa que questiona o *silenciamento* e coloca em luta social a possibilidade da construção do campo brasileiro numa perspectiva contra-hegemônica, popular, democrática e emancipatória. E essa construção perpassa pela luta por políticas públicas para a Educação do Campo no sentido da materialização desse direito fundamental para os sujeitos e para a realidade social que se busca construir.

Ainda como reflexo das discussões internas do MST para a Educação do Campo, Caldart, no texto “A Escola do Campo em Movimento”, traz reflexões ligadas às escolas de assentamentos e acampamentos do MST. Parte sua análise da afirmação de que o campo está em movimento e que os movimentos e organizações vêm historicamente mudando o jeito da sociedade brasileira de olhar para este espaço e para os seus sujeitos. Também de que há um

²⁰ Podemos citar algumas das organizações que fazem parte desse movimento nacional, em seus diferentes momentos, que puderam ser identificadas no conjunto do livro: escolas de comunidades camponesas, Escolas-família Agrícola - EFAs, Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento Indígena, Comunidades quilombolas, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Universidades como a Universidade de Brasília – UnB.

movimento educacional ligado às organizações do campo considerado como um movimento sociocultural e que propõe uma visão de construção da Educação do Campo no Brasil. Por último, parte da idéia de que existem novas práticas escolares que estão sendo desenvolvidas nas escolas, e que essas práticas devem ser unidas em torno desse movimento consciente por uma Educação do Campo no Brasil.

Para olhar para dentro das escolas do MST, a autora trata da Pedagogia do MST. As escolas cabem nessa Pedagogia, mas a Pedagogia não cabe na escola. Isso quer dizer que os sujeitos desse movimento participam de um processo de formação de identidade e consciência que escapa os muros da escola, que acontece na dinâmica do próprio movimento social. Destaca ainda a escola como um espaço importante nesse processo de formação, escolarização e humanização e que durante os anos de caminhada do MST e de suas preocupações e debates em torno da escola, são extraídas algumas lições que ajudam a questionar para avançar e a conduzir a construção das escolas e de uma proposta pedagógica que dê conta da dimensão da proposta da Educação do Campo. Trata, enfim da importância e papel da escola, através de seu cotidiano escolar, de trabalhar intencionalmente com a formação da identidade sem terra como uma identidade central que pressupõe a militância, a luta social, os ideais socialistas, a disciplina e o espírito de sacrifício como constituintes dessa identidade.

A Educação do Campo, para o MST parte da perspectiva que atrela a luta por políticas públicas para a educação no meio rural a um projeto de luta pela construção de um campo que agregue os trabalhadores, os camponeses e os povos que vivem dele e nele. Podemos perceber, nesse sentido, a idéia da função social e política da escola e da educação, assim como a idéia da construção de processos educativos nas escolas do campo, que se articulam com a luta social e que se vinculem às mudanças vislumbradas para a vida no campo a partir da construção de uma identidade central e de resistência dos camponeses e dos sem terra, e da influência que a escola pode exercer na perspectiva social, política e cultural desses sujeitos. Essa reflexão é central nas propostas da Educação do Campo no interior do MST e de outros movimentos e organizações.

Mas para além do discurso interno do MST, as reflexões mais gerais sobre a Educação do Campo se entrelaçam com essa visão (considerando a influência do MST nessas discussões), mas vão se redefinindo nos conflitos e debates dos movimentos e organizações e do Estado.

A Educação do Campo, portanto, parte do olhar que discute o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira, de inclusão social, e que considera os seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos. Vincula, nesse sentido, a discussão da Educação do Campo com

a luta pela sobrevivência do meio rural no atual contexto da sociedade brasileira. (ARROYO, 2004)

Os autores que trabalham nessa perspectiva de análise buscam discutir os problemas da Educação do Campo olhando para diferentes questões, problemas, limites e lacunas no ideário da Educação do Campo na sua relação com o contexto maior da sociedade capitalista e do projeto dominante para o campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) no primeiro capítulo do livro “Por uma Educação do Campo” trazem um texto preparatório da I Conferência Nacional “Por uma educação Básica do Campo”²¹ que articulou diversos atores da sociedade preocupados em discutir a situação da educação no meio rural e a Educação do Campo como proposta. Foi uma espécie de “texto gerador” para a discussão inicial e articulação dos diversos sujeitos que participaram deste momento inicial da história da articulação dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo. O texto faz o debate conceitual e político do entendimento de educação, de Educação do Campo, de meio rural e de campo, assim como traz uma análise da situação social do campo no atual contexto.

De toda a história da Educação do Campo, com o protagonismo dos movimentos sociais e organizações e em particular do MST, podemos destacar alguns aspectos que se deram e configuraram as políticas públicas desde as Diretrizes Nacionais até as políticas estaduais como o caso das Escolas Itinerantes no Paraná, considerando o discurso oficial da Educação do Campo tanto na perspectiva dos movimentos sociais, quanto na perspectiva do Estado.

Articulação da Educação do Campo foi o nome dado à organização desses diversos movimentos, organizações e entidades ligadas ao campo, à educação e à infância e juventude, que se colocam como sujeito coletivo em torno da luta pela educação no meio rural.

Na perspectiva desses movimentos, o debate acerca da educação rural/do campo passa pela questão do direito e pelo caráter da educação que se luta construir e conquistar: a perspectiva de classe – da classe trabalhadora do campo - e seu vínculo com uma concepção de campo articulada à luta pela terra e à construção de um campo popular no país. Essa é a proposta de educação a ser construída a partir da luta da classe trabalhadora camponesa, do campesinato brasileiro nas reflexões e propostas dos movimentos sociais.

²¹ Aconteceu em Luiziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Teve como entidades promotoras o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Universidade de Brasília – UnB. Tinha como objetivo principal iniciar o debate e a articulação de lutas em torno da Educação do Campo.

Tendo essa perspectiva, a Educação Rural passa a ser discutida como Educação do Campo. A proposta é a redefinição do conceito como reflexo da luta social em torno da questão educacional. Para além da educação rural, a Educação do Campo, como o próprio termo apresenta, redefine seu caráter. “Do campo” refere-se não somente ao lugar, mas aos sujeitos: uma educação que se localiza no campo, mas que é constituída pelos sujeitos que lá vivem, protagonizada por eles, que leva em conta a luta social da qual fazem parte, ajudando e se fazendo na construção resistente desse lugar campo, representando os interesses populares. (FERNANDES in ARROYO et al, 2004, p. 23,24,25)

Ainda nessa perspectiva, Caldart aponta para a construção da Educação do Campo e o vínculo com a luta social a partir da visão de classe:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo exatamente porque a primeira vive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isso tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear essa contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas. (Caldart, 2004, p. 3)

O MST discute e trabalha com a educação na perspectiva de classe social e luta de classes, outros movimentos e organizações têm perspectivas diferentes, sobretudo os que trabalham com a idéia da agricultura familiar.

O ideário proposto pelos movimentos sociais para a Educação do Campo, a partir dos documentos e cadernos publicados e dos momentos de encontro desses movimentos e nos diálogos com o Estado, se dá no conflito e heterogeneidade de práticas e concepções.

Alguns momentos foram marcantes nessa construção de conceitos, práticas e políticas públicas.

Como resgate desse histórico destacamos esses momentos da história da educação rural/do campo a partir da participação dos movimentos sociais e da redefinição da trajetória da educação rural tida até então.

Em julho de 1997, acontece em Brasília – DF o I ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Nesse encontro que reuniu educadores/as e lideranças do MST de todo o país é colocado como desafio interno da organização da educação

no MST a vinculação, abertura desse aos movimentos sociais do campo em geral e assim “fazer um trabalho mais ampliado sobre educação, a partir das experiências já existentes no meio rural, levando em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica, maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e organizar a família e o trabalho (...)”. (ARTICULAÇÃO PARANAENSE “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2000, p.17)

A partir desse desafio realiza-se em 1998, no período de 27 a 31 de julho, em Luiziânia no Estado de Goiás, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Os movimentos sociais do campo unidos por suas lutas, assim como outras entidades que têm a preocupação com a infância, a juventude e a educação ligadas ao meio rural, organizaram-se em uma Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo que propunham a construção de uma educação vinculada a um projeto de desenvolvimento popular para o campo e para o Brasil.

Durante a Conferência foram organizadas mesas redondas que apresentaram experiências nas diversas modalidades de ensino existentes nos trabalhos das organizações ligadas ao campo como em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante e educação de jovens e adultos.

As idéias que marcaram a Conferência, segundo os documentos de registro, foram as de que a Educação Básica do Campo só é possível se articulada à construção de um projeto popular para o Brasil e um novo projeto de desenvolvimento para o campo e que essa educação tenha esse vínculo necessário aos desafios, sonhos, história e cultura dos homens e mulheres do campo. Também ficou forte a idéia de que a Educação do Campo também só vai ser garantida através do Estado por isso da importância da luta por políticas públicas para a garantia desses direitos e para a construção pedagógica dessa educação. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: DOCUMENTOS FINAIS, 2004, p.161-174)

A importância desta conferência esteve na mobilização dos vários atores sociais que vinham discutindo o campo brasileiro e a Educação do Campo, nessa participação popular na intervenção social e, sobretudo no debate dos passos a seguir para a construção da Educação do Campo nessa perspectiva de renovação político-pedagógica.

Também podemos analisar que a Conferência é um marco da possibilidade histórica de um conjunto de fatores desde a participação dos movimentos sociais, a conjuntura social e política da construção do espaço público brasileiro, a ascensão dos governos de esquerda no país, entre outros, para se retomar o debate sobre a educação dos povos do campo brasileiro.

O debate desencadeado e as ações de luta em torno dessa questão partem da premissa do direito universal à educação.

Caldart afirma, nesse sentido, que a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação (...) Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (...) a nossa luta é no campo das políticas públicas porque essa é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. (2004, p.149,150).

A partir desse entendimento, a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo reafirma a existência do campo e confere legitimidade à luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo assim como um projeto educativo próprio, com caráter de renovação pedagógica e ligado à luta social e à perspectiva popular do campo e da educação brasileira.

A partir da I Conferência Nacional, muitas conquistas foram alcançadas e especialmente muitas ações práticas nas escolas do campo, assim como outros desafios frente aos limites e contradições em que as escolas do campo se encontram quando buscam ser escolas da Educação do Campo. Miguel Arroyo, no reconhecimento da importância do avanço da Educação do Campo e nas conquistas que esse movimento vem trazendo, admite:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos.(...) A questão que teremos de nos colocar é que escola, que concepção e prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica. Em outros termos, devemos ter clareza como educadores, de que pode estar acontecendo um descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar. (ARROYO, 2004, p.73)

Nesse sentido são pertinentes as questões levantadas pelo autor que são orientativas do trabalho das escolas do campo: “Que estrutura escolar dará conta de um projeto de educação básica do campo? A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária (...)” (ARROYO, 2004, p. 86)

As propostas e práticas de Educação do Campo no interior das organizações e movimentos se colocam no desafio de ser inclusivas, democráticas e com a prática escolar pautada na renovação pedagógica tendo em vista o desenvolvimento da educação rural na história da educação brasileira. Esse é o desafio colocado no discurso central dos movimentos sociais, e depois, nos textos legais das políticas públicas. O fato é que esses momentos de encontros, conferências e reuniões dos movimentos e organizações vão produzindo o ideário da Educação do Campo, em si e no diálogo com o Estado.

Outro momento importante nesse sentido foi a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo realizada em Luiziana – GO no período de 2 a 6 de agosto de 2004, onde se reuniram representantes de Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais de trabalhadores do campo e da educação; Universidades, ONGS, Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação, outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; educadoras/educadores e educandas/educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outras.

Nessa II Conferência, já depois de aprovada e em vigor as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, as discussões foram pautadas na denúncia da situação precária das escolas do campo, da não efetivação da política pública em vários lugares do país, assim como da crítica pedagógica curricular e metodológica nas práticas da Educação do Campo.²²

Assim, nas discussões permanece o caráter da luta pelas políticas públicas e pelo protagonismo e participação dos movimentos e organizações do campo na gestão e execução das políticas vinculadas a um projeto transformador da sociedade brasileira e do campo, pautado na idéia do desenvolvimento sustentável, do respeito à diversidade cultural e da pluralidade de idéias e ações.

A partir desses elementos podemos perceber que nos diferentes lugares em que existe a organização popular em torno dessa luta, a Educação do Campo toma rumos diferenciados, e no interior de cada movimento e organização também. Apesar de o discurso sobre a Educação do Campo parecer ser homogêneo, tanto para o MST, para os demais movimentos e organizações, quanto no discurso do Estado, cada realidade recria e redefine as práticas, tanto em termos de ações de movimentos quanto com relação às políticas públicas.

²² II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. **Declaração Final (versão plenária): por uma política pública de educação do campo.** Acessado em 18/05/2008 no portal:
[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SECAD/ARQUIVOS/PDF/EDUCACAODOCAMPO/CONFERENCIA.PDF](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf)

Um apanhado geral de práticas da Educação do Campo em vários contextos e realidades pode ser observado em vários trabalhos²³ que relatam experiências e que ao analisá-los é possível perceber a diversidade e a pluralidade de práticas, ações e conceitos em torno da Educação do Campo no país.

Isso significa dizer que olhar para a Educação do Campo hoje, como um movimento político e pedagógico que se desdobra em políticas públicas requer o grande desafio de o fazer de forma crítica e a partir de referenciais de análise que ajudem a trazer presente reflexões que superem a ingenuidade, o otimismo exacerbado e a postura acrítica de pesquisas, discursos e ações.

Os limites de análise que apresentamos aqui estão em compreender a Educação do Campo como esse movimento político e pedagógico fundado pelos movimentos sociais, e no caso do MST, pautado na chamada Pedagogia do Movimento, como único, homogêneo e linear. Essa questão é melhor discutida nos próximos itens desse trabalho quando, na fala dos educadores da Escola itinerante Maila Sabrina, é possível perceber essa diversidade e pluralidade a qual nos referimos.

A visão histórica da Educação do Campo construída e divulgada pelos movimentos sociais (e particularmente pelo MST nas suas relações internas e na influência sobre outros movimentos e organizações) a partir do discurso oficial e central, constrói um modelo idealizado a ser atingido pelas organizações educativas dos agricultores a partir do financiamento do Estado. Esse modelo de Educação do Campo pauta-se em princípios considerados universais e aplicáveis em qualquer contexto nos quais os sujeitos simplesmente resolvam aderir a eles, não levando em conta a complexidade da realidade específica do grupo, sua história, conflitos, expectativas e subjetividades.

²³ Marinho, Dalcione Lima. **Entre ideologias e utopias: as expectativas dos jovens rurais quanto ao seu ingresso nas Escolas Família Agrícola de Marabá**. 2007. Monografia (Especialização em Agricultura Família Camponesa do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará) - Núcleo de Marabá – UFPA, 2007.; Barros, Oscar Pereira. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a contribuição das diretrizes operacionais para a educação do campo no Pará**. WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG. Acessado em 18/05/2008.; Brad, Antônio Jacó. **Educação indígena: uma educação para a autonomia**. WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG. Acessado em 18/05/2008.; Campos, Rogério Cunha. **Movimentos Indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil**. WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG. Acessado em 18/05/2008.; Hage, Salomão Mufarrej. **Educação e movimentos sociais do campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG. Acessado em 18/05/2008.; Silva, Lourdes Helena da. **Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais**. WWW.EDUCAMPOPARAENSE.ORG. Acessado em 18/05/2008.; MST. **Escolas Itinerantes em acampamentos do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 1, São Paulo, 1998. Baptista, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Grupo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD: Editorial Abaré, 2003.

É preciso, nesse intuito, problematizar a forma dominante como o MST propõe e faz circular internamente a legitimidade das práticas educativas no âmbito da Educação do Campo que constitui, muitas vezes uma visão que remete ao papel heróico desse movimento em “fundar” a Educação do Campo e essa ser aplicável à qualquer contexto, realidade, grupos os quais fazem parte das bases desse movimento.

As políticas públicas de Educação do Campo, já com quase uma década de existência, se ampliam e extrapolam a visão do MST e de outros movimentos sobre o desenvolvimento de uma educação que contempla as visões da diversidade e a complexidade da realidade sócio-cultural-educacional, como é possível perceber nos textos legais e nos diversos editais para parcerias públicas para o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil²⁴ (cursos de graduação - PROCAMPO, formação para professores do meio rural, programas de educação na reforma agrária - PRONERA, entre outros).

O fato é que os movimentos que protagonizam e gestam essas políticas, nem sempre conduzem as propostas considerando a idéia de democratização da escola e da educação e da construção de uma proposta de Educação do Campo emancipadora que se coloque a favor do respeito à diversidade e que considere os sujeitos em suas subjetividades, pluralidades e a complexidade das realidades sociais, políticas, culturais e educacionais nas quais estão inseridos. Cumprir seu papel de estar ao acesso das populações do campo ajudando a entendê-lo e a desenvolvê-lo como um espaço heterogêneo, com diversidade econômica, social, política e cultural, com a presença de inúmeras e diferentes organizações e movimentos sociais, e com desenvolvimento da sustentabilidade como uma das formas de garantir mudanças sociais, melhoria da qualidade de vida das populações rurais é um desafio para essa realidade.

Dizer que a educação vem dos subalternos não significa dizer que ela é emancipadora e libertadora e progressista. É possível que as ações de grupos subalternos como o MST resistam à práticas, políticas e movimentos conservadores sendo a sua proposta de resistência sempre progressista? Buscamos olhar esses questionamentos na análise da apropriação da política pública de educação pelo MST.²⁵

A visão crítica a que estamos nos propondo se baseia em esquemas de análise que trazem questionamentos às formas de se encarar a Educação do Campo e a pedagogia do MST de forma

²⁴ Ver portal MEC – Educação para a Diversidade. WWW.PORTAL.MEC.GOV.BR. A Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) está estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, compondo o Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania como órgão gestor da Política Nacional de Educação do Campo.

²⁵ A esse respeito: Apple, Michael W. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

nobre e idealizada a ser alcançada universalmente por todos os sem terras e como uma prática heróica de encarar a luta de classes e prever linearmente a transformação da sociedade a partir de uma visão polarizada dos conflitos e lutas sociais no enfrentamento ao capitalismo e de ser a Educação do Campo na pedagogia do MST a forma progressista e libertadora de educar as crianças, jovens e adultos para a transformação social.

Propomos, portanto, a partir da crítica dessa forma de analisar a Educação do Campo, as políticas públicas e as Escolas Itinerantes, presentes no discurso do MST e em boa parte das pesquisas realizadas acerca da Educação do Campo, uma análise dessas práticas que levem em conta a pluralidade de sujeitos e práticas, a diversidade presente em contextos complexos como os grupos que vivem em assentamentos e acampamentos, que participam do movimento social, que são alvo de políticas públicas e as relações nas dimensões sociais, políticas e culturais que se dão nesses contextos, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de estudos e pesquisa.

5.4 CULTURA, MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES COMO ELEMENTOS PARA COMPREENDER A COMPLEXIDADE NA IMPLANTAÇÃO E RECRIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

Buscamos olhar para a política pública de Educação do Campo Escola Itinerante no Estado do Paraná tentando escapar de uma visão panorâmica e descritiva dessa questão, buscando considerar como se dá a apropriação da política pelos sujeitos que dela participam, como estão sendo feitas, elaboradas e recriadas em um acampamento do MST. Os sujeitos que participam da política pública são, sobretudo as crianças e jovens dos acampamentos, os professores, a comunidade acampada, algumas lideranças do movimento social. Eles se relacionam na efetivação da política pública de uma forma complexa que entrecruza a dinâmica organizativa e política do MST, a regulação escolar pelo Estado, a cultura, as identidades e subjetividades dos sujeitos no cotidiano escolar e do acampamento.

Com relação à idéia de cultura, que nessa pesquisa é uma dimensão importante no olhar para as relações que se dão no âmbito da apropriação da política pública pelos sujeitos da comunidade de um acampamento e da realidade escolar, esse é um conceito que se transforma ao longo do tempo e que hoje se define, a partir da influência dos Estudos Culturais, como algo que passa por uma revisão da definição de cultura como comportamentos, costumes e modos de vida isolados.

A tradição moderna do conceito de cultura, sobretudo no pós-guerra com a influência da antropologia norte-americana faz ela ser questionada como algo a ser descrito, interpretado e explicado de forma isolada, para ser pensada como uma fonte de explicação propriamente dita. A cultura é entendida assim em relação a uma teia de significados, ou seja, ela é a significação atribuída à vida e não somente comportamentos e modos de vida. (KUPER, 2002, p. 11-13)

Nessa perspectiva, a contribuição nesse repensar a cultura vem com uma geração de antropólogos norte-americanos como Clifford Geertz, David Schneider, Marshall Sahlins, que centram a teoria cultural na análise geral da sociedade. (KUPER, 2002, p. 38)

Geertz no livro “A interpretação das culturas” trata da revisão do conceito de cultura afirmando-a como um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos. (GEERTZ, 1989)

A ação humana, portanto, é permeada de conteúdos simbólicos importantes e que não pode ser explicada pelo determinismo econômico ao se analisar as mudanças sociais. Elas são também mudanças culturais. (KUPER, 2002, p. 114-115)

Geertz também analisa, durante seus estudos, que a cultura se transforma na relação com as várias dimensões da vida em sociedade. As concepções culturais dos grupos sociais que dão significado à experiência social são modificadas e ajustadas conforme as mudanças ocorridas no contexto da sociedade. (KUPER, 2002, p. 126)

A partir de vários de seus trabalhos, Geertz apresenta uma série de definições para cultura.

Cultura é ‘um sistema ordenado de significados e símbolos (...) em cujos termos os indivíduos definem seu mundo, revelam seus achados e fazem seus julgamentos’; ‘um padrão de significados, transmitidos historicamente, incorporados em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam-se, perpetuam-se, desenvolvem seu conhecimento sobre a vida e definem sua atitude com relação a ela’; ‘um conjunto de dispositivos simbólicos para o controle do comportamento, fontes extra-somáticas de informações’. (KUPER, 2002, p.132)

Como cultura é uma linguagem simbólica, os processos culturais devem ser lidos, traduzidos e interpretados, considerando que a linguagem simbólica da cultura é pública e que a função simbólica é universal. Mas não é o caso de buscar um princípio universal por trás de toda cognição uma vez que todas as culturas são diferentes, todos os homens diferem e elas se transformam com o tempo, a história.

Os símbolos que constituem uma cultura são veículos de concepções e é a cultura que fornece o ingrediente intelectual do processo social. As proposições culturais simbólicas

articulam como é o mundo (modelos de representação da realidade) e dão diretrizes de como agir nele (padrões de comportamento).

Enfim, Geertz define cultura como um sistema simbólico que fornece tanto um relato do mundo como um conjunto de regras para atuar nele.

Geertz buscava com esses argumentos responder as críticas de que a análise cultural explicava pouco da vida real, trazendo presente a idéia de que a perspectiva cultural era um ingrediente importante numa análise mais ampla, de caráter interdisciplinar.

Os estudos de Geertz nos dão algumas direções da renovação da visão de cultura que se coloca no debate atual assim como a contribuição desse olhar para estudos interdisciplinares de grupos, movimentos sociais, comunidades, como é o caso do MST.

A antropologia americana dos anos 70 vem a questionar a noção de cultura como imutável e homogênea que passa a ser considerada inadequada diante dos acontecimentos reais do mundo e do próprio país norte-americano. Ela tem como ponto de partida a etnografia interpretativa de Clifford Geertz que na década de 70 pregava a extinção das fronteiras disciplinares, a reconfiguração do pensamento social. Ou seja, os trabalhos de Geertz formam a nova geração de antropólogos. Mas os movimentos sociais presentes na defesa das causas das minorias também exerceram influência nessa formação. (KUPER, 2002, p. 262-264)

Com as mudanças do mundo pós-colonial, pós-guerra, pós-moderno, a ocidentalização, ou globalização, ou ainda a expansão do capitalismo nos diversos cantos do mundo, trouxeram presente o fato das culturas do mundo não estarem isoladas, mas de alguma forma retrucarem à ocidentalização.

Conseqüentemente, não havia mais culturas conservadoras e limitadas a serem descritas por observadores nesse tempo verbal atemporal, o presente etnográfico. Todo local cultural regurgita com o movimento. A história está sendo feita por projetos culturais conflitantes, a cultura agora é uma quermesse cosmopolita que as pessoas esquadrinham em busca dos meios necessários para moldar novas identidades. (KUPER, 2002, p.268)

Na introdução de *Writing Culture*, James Clifford fala dessa importante transformação histórica:

Não há mais nenhum lugar de onde se possa ter uma visão panorâmica (topo de montanha), da qual mapear os modos de vida do ser humano, nenhum ponto arquimediano do qual representar o mundo. As montanhas estão em movimento constante. (...) Os modos de viver do ser humano cada vez mais se influenciam, dominam, parodiam, transferem e submetem entre si. A análise cultural está sempre enredada em movimentos globais de diferença e poder... um sistema

mundial agora une as sociedades do planeta num processo histórico comum. (CLIFFORD in KUPER, 2002, p. 268, 269)

Isto é, existem pontos centrais presentes no pensamento dessa escola da nova antropologia. No que se refere à cultura, identidade e etnografia. Cultura e identidade estão em um fluxo constante e a etnografia precisa ser construída a partir desse parâmetro. O pesquisador não é mais somente aquele que observa e descreve modos de vida e cultura, mas aquele que é sujeito desse processo vivenciado, que interfere e compreende as mudanças que interagem na pesquisa e na cultura.

Os antropólogos reconhecem essas transformações caracterizadas como pós-primeira guerra, pós-colonial e pós-moderna tardiamente, abandonando finalmente a idéia de conjuntos culturais completos. “Os etnógrafos aprenderam que fronteiras culturais são incertas e estão sujeitas à negociação, e que todas as fabricações culturais são contestadas do seu interior.” (KUPER, 2002, p. 271)

Percebemos, pois, uma noção de cultura também em termos políticos e morais.

O conceito de cultura nos oferece a única forma que conhecemos para falar sobre as diferenças entre os povos do mundo, diferenças que persistem a despeito dos processos de homogeneização. E diferença cultural tem um valor moral e político. Devemos cultivá-la fazendo um compromisso político com o poder que a cultura tem que resistir à ocidentalização. (KUPER, 2002, p.272)

A renovação de idéias da antropologia, chamada de movimento pós-modernista que se inicia com Geertz ainda é sustentado por um movimento social em que as “diferenças” (identidade étnica, sexual, gênero, deficiências) tornam-se bases para reivindicações de direito coletivo. Casos de identidade cultural que precisava ser afirmada para ser respeitada.

Enquanto na Europa o pós-modernismo constituía um lamento para o fim do marxismo, nos Estados Unidos tornou-se uma fonte de apoio ideológico para a política de identidade, um movimento que estabelecia seus centros nervosos nas faculdades de ciências humanas das universidades americanas. (KUPER, 2002, p.286)

Num estudo que considera os aspectos culturais de grupos nessa perspectiva interdisciplinar e que traz na renovação dos conceitos a possibilidade de dialogar com a complexidade desses grupos como o MST, é necessário considerar os vários aspectos que cruzam a efetivação da Escola Itinerante no fazer dos educadores, crianças, jovens, pais e mães, e outros sujeitos envolvidos. E na regulação do Estado e na intencionalidade política e ideológica do movimento social. São as questões ligadas às identidades e diferenças presentes no cotidiano

do acampamento e da escola que não podem deixar de ser analisadas ou citadas pela importância que têm na configuração da realidade e a influência na forma como é apropriada a política pública, seus conflitos, limites, possibilidades e ambigüidades. As questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, as identidades enfim estão colocadas como aspectos importantes da realidade analisada.

Essa discussão vem das formulações recentes acerca dos conceitos de cultura, multiculturalismo e identidades.

A discussão sobre cultura, hoje em dia, perpassa várias disciplinas, além da antropologia, e possui uma nova especialidade: os estudos culturais.

A partir de algumas idéias gerais é possível pautar as análises atuais sobre multiculturalismo e hibridismo cultural (BURKE, 2003). Essas idéias, em síntese apresentam-se como o fato de a cultura ser aprendida, e não transmitida por genes, o entendimento de que a cultura humana evoluiu a partir do progresso técnico e do avanço tecnológico com seus efeitos no crescimento da população humana e no desenvolvimento de sistemas sociais bastante complexos e a formulação geral de que o significado do termo cultura, a partir do que os antropólogos culturais americanos vêm utilizando, define-a como “uma questão de idéias e valores, uma atitude mental coletiva. As idéias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressados por intermédio de símbolos e, portanto, - se o meio é a mensagem – cultura pode ser descrita como um sistema simbólico.” (KUPER, 2002, p.288) Esses símbolos, idéias, valores aparecem de variadas formas. Não apenas os costumes, mas também os valores culturais são variados. Então não existem padrões para julgar práticas e princípios culturais.

O debate sobre cultura na atualidade volta a ter um caráter político através da idéia do multiculturalismo a partir da compreensão dos acontecimentos na sociedade de consumo ocidental. Em pauta nessa discussão está o processo de americanização ou globalização onde o resto do mundo está repetindo a peça teatral cultural que estreou na metrópole e é hegemônica. A força da mídia tem esse papel.

Em se falando de multiculturalismo existem escolas, tradições, tendências.

Terence Tuner citado por Kuper (2002) destaca que existe um multiculturalismo de *diferença* e um multiculturalismo *crítico*.

O multiculturalismo de diferença é voltado para dentro, atende aos próprios interesses e é inflado de orgulho acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade. O multiculturalismo crítico, em contrapartida, é

voltado para fora e está organizado de modo a desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico.” (KUPER, 2002, p. 294)

O multiculturalismo crítico é influenciado pelos estudos culturais nos EUA, na Inglaterra.

Entre as várias diferenças, as expressões da idéia ou as formas de multiculturalismo têm premissas em comum. Apesar de seus teóricos citarem filósofos europeus e sua influência atravessar o atlântico, as pressuposições do multiculturalismo são essencialmente americanas. Ele representa a crítica americana da ideologia e do *establishment*.

Os multiculturalistas rejeitam a idéia de que os imigrantes devem assimilar a cultura americana dominante, negam que existe uma cultura predominante. Entendem a nação como culturalmente fragmentada. Afirmam a existência das diferenças, mas criticam a forma como elas são encaradas: com desprezo e intolerância. “uma cultura hegemônica (branco, anglo-saxão, classe média, homem, heterossexual) impõe suas regras a todos. O restante da população é estigmatizada por ser diferente.” (KUPER, 2002, p.296)

O pensamento dominante taxa o diferente como fora do padrão. Essas minorias constituem grupos diferentes, cada grupo tem sua própria cultura. Os dominantes negam o reconhecimento dessa cultura, ou das diferenças, ou ainda as desvalorizam.

Os multiculturalistas transferem essas proposições para um programa político, confirmando o direito de ser diferente e o valor da diferença. Todo grupo cultural deve ter direito a um nível significativo de autonomia e ser ouvido nos assuntos de interesse coletivo. (KUPER, 2002, p.296)

A luta multicultural e a discussão do multiculturalismo estão entrelaçadas com as noções de identidade e cultura.

A idéia de que “a identidade é concretizada por meio da participação na cultura” como observa Zygmunt Bauman fundamenta essa discussão. (KUPER, 2002, p. 298)

A identidade cultural anda de mãos dadas com a política cultural. Uma pessoa só pode ser livre numa arena cultural apropriada, onde seus valores são respeitados. (...) Numa sociedade multicultural as diferenças culturais devem ser respeitadas, e até mesmo estimuladas. (KUPER, 2002, p. 299)

As políticas culturais da década de 80 e 90 estavam mais preocupadas com pessoas diferentes em grupos definidos por gênero, orientação sexual, deficiências ou convicções religiosas. Mas também os grupos étnicos, imigrantes. Apenas recentemente essas minorias passam a ser reconhecidas.

Também como característica dessa nova política cultural a identidade é entendida como uma questão de opção.

Os multiculturalistas críticos evitam tirar conclusões de que a identidade é primordial, herdada e transmitida biologicamente. Seu discurso é contra o essencialismo e o determinismo biológico.

Além disso, eles insistem que cultura e identidade são compostas, inventadas, fabricações discursivas instáveis. Toda cultura é fragmentada, contestada internamente e possui fronteiras porosas. A busca pela identidade representa uma luta existencial desesperada para criar um estilo de vida que pode ser sustentado pelo menos por um breve momento. (KUPER, 2002, p.302)

Em outra forma de análise, Stuart Hall ressalta que se a análise é feita de forma essencialista, o analista fica sem possibilidade de explicar porque determinada pessoa acaba tendo uma identidade específica.

As dificuldades são multiplicadas quando se alega que tanto cultura quanto identidade são livremente inventadas, que cada pessoa cria sua própria identidade ao optar por fidelidades, opções e valores. Identidade – ‘ o processo híbrido, amiúde inventivo e descontínuo de James Clifford – então é uma questão de estilo de vida, escolhida por capricho, ou, numa interpretação mais pessimista, ditada pela moda. (KUPER, 2002, p.305)

Essa discussão nos ajuda a analisar e entender os processos culturais, sociais e políticas numa visão mais ampla e interdisciplinar dos grupos identitários. Para entender cultura, portanto, precisamos desconstruí-la. Não é possível colocar as convicções religiosas, os rituais, conhecimentos, valores morais, arte e gênero retóricos num simples pacote rotulado como cultura, ou consciência coletiva, ou discurso, superestrutura. Separando esses elementos é possível explorar as configurações em transformação que a língua, os conhecimentos, as técnicas, as ideologias políticas, os rituais, as mercadorias e sua relação entre si.

No MST vários são os espaços simbólicos e culturais que podem ser considerados como constitutivos de uma identidade grupal sem terra. Esses espaços ajudam a construir as características culturais, comportamentais, ideológicas, simbólicas que delimitam a pertença dos sujeitos a esse movimento. Na discussão interna do movimento, a formação da identidade (Sem Terra, identidade dos sujeitos da Educação do Campo) é vista de forma linear, homogênea, com requisitos e modelos a serem alcançados por todos os participantes desse processo.

Dois textos podem ajudar a entender como se dá essa dinâmica e esse entendimento internamente no MST. Um deles é o livro “Pedagogia do MST” de Roseli Caldart e o outro é um

texto da mesma autora utilizado internamente nos círculos de discussão sobre a educação no MST, chamado “Teses da Pedagogia do Movimento” (2005).

Em “Pedagogia do MST” (2000), Caldart traz a análise da dimensão cultural do MST como “característica de sua trajetória histórica e das matrizes culturais que estão em sua gênese. A força dessa dimensão aumenta na proporção em que se firma a identidade social e política do MST, e que passa a ser tratada como parte da sua luta social mais ampla.” (p. 31)

As matrizes culturais do MST para a autora estão na sua gênese e são duas: a camponesa e a religiosa.

O MST é um movimento que tem sua raiz nas lutas do campesinato brasileiro, e que foi gestado com a participação da Igreja especialmente daquela presente na atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT. Não é possível compreender a força dos gestos e dos símbolos que compõem a identidade Sem Terra hoje sem relacioná-los com o significado dessas formas de expressão nas culturas camponesas e nas culturas religiosas, aliás bastante interligadas no contexto social de que aqui se trata. (CALDART, 2000, p. 32)

A autora considera assim que há uma reapropriação da cultura camponesa no seu recorte luta social e rebeldia e da cultura religiosa no contexto do MST, mas que, como gênese, influenciam e conformam esse jeito de ser Sem Terra que pode ser analisado a partir da simbologia e comportamentos/valores de seus militantes e base. (CALDART, 2002, p. 32-33)

Nessa dimensão cultural, ainda a autora coloca a cultura como algo herdado de uma tradição e conformado na luta produzida pelo MST que gera a formação da identidade Sem Terra em processos e dinâmicas formativas a partir da vivência material, concreta, prática da luta social como uma identidade coletiva de seres sociais.

Mais adiante a autora trata do MST e a ocupação da escola, ou seja, da ação do MST frente à organização da educação escolar e a relação com a formação da identidade sem terrinha, das crianças do MST e das professoras do MST.

Num trecho ela coloca que as professoras sem terra

não são simplesmente as professoras que atuam em escolas de assentamento ou acampamento. Não basta sê-lo para ter essa identidade. Também não são as professoras camponesas que dividem o seu dia entre o magistério e o trabalho da roça. Tampouco são as mulheres que militam no setor de educação do MST. Não basta ser mulher e trabalhar com a educação para ter a identidade de *Professora Sem Terra*. (...) *Professora Sem Terra* é o nome que pode ser dado à personagem do MST que combina em si três componentes identitários diferenciados cuja síntese é que acaba sendo a novidade na conformação histórica do sujeito *Sem Terra*. O primeiro componente é a condição de *mulher* (...). O segundo é o *ofício de educadora* (...). O terceiro componente desta identidade é a sua *participação na*

luta pela terra e na organicidade do MST que produz novos sentidos tanto para a condição de mulher como para o ofício de educador. (CALDART, 2000, p. 187)

Segue, na mesma linha falando analisando que nem todas as crianças que estão em acampamentos, assentamentos ou filhos de militantes são de fato *Sem Terrinhas*. Só as que participam do processo de formação do sujeito sem terra do MST, ou seja as incluídas na organização que possibilita reforçar nas crianças traços marcantes da identidade sem terra. (CALDART, 2000, p. 194)

A relação da formação do ser social (e da identidade sem terra que se dá na luta revolucionária) com a ação do MST focando para a sociedade como um todo também está expressa no texto teses da Pedagogia do Movimento, onde Caldart levanta 11 teses centrais dessa pedagogia e da relação dela com a formação dos sem terra a partir de diálogos com os cursos de formação de professores do MST “Pedagogia da Terra da Via Campesina” e “Especialização em Educação do Campo” ambos em parcerias com universidades e o MST.

Na tese número 9, é afirmado que:

é possível e necessário projetar e reproduzir em outras práticas ou em outros lugares educativos, idéias, valores, símbolos/representações, conhecimentos e posturas produzidas/projetadas pela Pedagogia do Movimento, e especialmente pela matriz formadora da luta social. Trata-se, na verdade, de uma batalha de contra-hegemonia pedagógica, que pode ser travada principalmente em tempos e espaços de influência maior da matriz formadora da cultura: ou seja, é preciso construir um ambiente cultural (de Movimento) que reproduza/fortaleça os sujeitos humanos capazes de dar continuidade ao movimento da luta social. A hegemonia das relações sociais burguesas se fortifica à medida que se criam instituições, tempos, espaços, rituais, que preservam estas relações e a visão de mundo que lhes corresponde; o nosso projeto não sobreviverá nem se expandirá sem esta intencionalidade, sem este esforço. (CALDART, 2005, p. 7)

O fato que pode ser percebido em alguns trabalhos de pesquisa, nas entrevistas desse trabalho e a partir de uma interpretação da realidade considerando as renovações conceituais da antropologia, da história, da pedagogia, da psicologia social e das ciências sociais, é que dentro do MST existe uma diversidade de sujeitos, uma multiplicidade de práticas, muitos conflitos e contradições e, sobretudo, muitas e diferentes formas reelaboradas de ser sem terra. Existem pessoas muito diferentes que são do MST. Suas diferenças são as ligadas às questões étnico-raciais, gênero, sexualidade, questões culturais, regionais, entre muitas outras. Pertencem ao MST por compartilhar alguns dos muitos princípios, comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores desse movimento.

Existe sim, no MST, uma simbologia oficial, e uma intencionalidade político organizativa do desenvolvimento de comportamentos, valores e ideologias, principalmente no discurso das lideranças e nos símbolos e materiais de comunicação e de mídia que circulam internamente como os textos de Caldart referidos anteriormente. Porém, os sujeitos podem ter além da identidade sem terra, várias outras que por vezes entram em conflito com a oficial e por vezes são vividas conjuntamente. Muitas vezes a identidade central entra em conflito com as subjetividades das pessoas.

Também é possível destacar que a identidade central e a luta polarizada camufla muitas das contradições e opressões vividas no contexto dos assentamentos e acampamentos.

Nesse sentido Silva (2000) destaca discutindo a possibilidade de um olhar crítico para a identidade e a diferença no contexto do trabalho escolar, questões referentes à fixação da identidade e das relações de poder implícitas nesse processo.

“O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tende a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processo que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.” (SILVA, 2000, p. 84)

Tal como a linguagem, a tendência da identidade é a fixação, mas sempre está escapando. A fixação é uma tendência e ao mesmo tempo uma impossibilidade.

“A teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação.” (SILVA, 2000, p. 84)

Os processos de fixação da identidade, em suas diversas dimensões (gênero, nacional, sexual, racial e étnica) obedecem a dinâmicas diferentes.

Os mitos fundadores (narrativa fundadora), a construção de símbolos, garantem uma liga sentimental e afetiva que fixa e gera estabilidade na fixação da identidade o que se pauta em uma visão de essencialismo cultural.

Os espaços educativos do MST são espaços privilegiados da formação, preservação, fixação da identidade sem terra. Mas essa identidade, apesar de estar sempre sendo demarcada simbolicamente, nos comportamentos estabelecidos como válidos, na ideologia, enfim, na cultura criada em torno de pertencer a esse movimento, e incentivada pelas lideranças, ela se mistura, modifica e produz conflitos a partir das influências externas, e, sobretudo a partir das subjetividades dos sujeitos e das relações de poder estabelecidas.

Porém isso é pouco considerado dentro do MST, sobretudo nos círculos de lideranças. Nos textos citados, que prioritariamente têm circulação interna no MST (e também externa, mas

esses textos são os aceitos e divulgados internamente, nas escolas do MST, nos cursos e estudos de formação principalmente nos coletivos de educação), a identidade é vista como única “ser Sem Terra”, numa visão essencialista, que pressupõe um jeito de ser e de se comportar a partir da formação nos ambientes educativos e formativos do MST e que, sobretudo se restringe a uma gênese e de herdar características que atravessam os tempos, a história e permanecem intactas e a serviço da transformação social a partir da luta de uma classe contra outra. Essa identidade é pressuposta para todos os sujeitos: mulheres, homens, crianças, jovens, de forma homogênea.

Mas o que se vê nas bases do MST é a diversidade cultural, o multiculturalismo²⁶, práticas distintas e formas de opressão e dominação que perpassam outras questões para além da questão de classe polarizada: sem terras oprimidos e lutadores e a burguesia opressora e dominadora.

Em algumas falas de educadores entrevistados vemos o papel da Escola Itinerante na constituição da identidade Sem Terra.

Eu acho que importante a Escola Itinerante funcionar aqui no acampamento e as crianças e os jovens estudarem nela para recuperar a identidade do MST. Eu estou aqui, estudando e trabalhando por isso. A gente quer que as crianças todas cresçam com esse espírito revolucionário e se eles ficarem estudando fora, fazendo outras coisas, aprendem o mundo lá fora e pensam que é melhor e vão para lá. Porque têm muitos jovens nossos que estão se perdendo, estão entrando no vício das drogas e desvios e se desinteressando do Movimento.(...) A gente estando com as crianças aqui dentro tem mais controle. Estamos vendo o que estão fazendo e vamos estudando com eles, não deixa rolar esse tipo de coisa aqui dentro do acampamento e disciplina eles. Assim volta a ter pertença ao MST. Estudar sobre o Movimento, sobre a nossa luta e fazer eles aprender a lutar também, junto com a gente. Porque senão se nós não ensinar os jovens a lutar, o que será do nosso MST no futuro?? (OZELI)

A explicação dada à dimensão cultural no MST tem esse viés, o de considerar um conjunto de comportamentos, valores, atitudes, uso de simbologias, atrelado à luta social e à luta de classes, e a serviço dela, de forma que são necessários para se atingir o objetivo final: o da transformação socialista e a libertação coletiva.

Sobre essa questão da identidade e cultura no MST, alguns trabalhos analisam essa formação/preservação identitária como processo de negociação e conflito a partir do que se propõe como identidade central no MST nas práticas educativas, formativas e nos discursos de

²⁶ Ver SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999; CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

suas lideranças.²⁷

Estão sendo considerados aqui como espaços educativos de formação identitária as escolas vinculadas ao MST, na sua gestão e nos projetos pedagógicos e curriculares, de caráter formal ou não (Escolas Itinerantes nos acampamentos – políticas públicas estaduais, escolas formais nos assentamentos – políticas públicas municipais e estaduais, parcerias entre o MST e universidades do país com turmas de cursos de graduação e pós-graduação específicas para pessoas do MST, escolas de formação política, centros de formação) e a participação nas diversas atividades políticas internas no movimento (mobilizações, reuniões, formação de coletivos, marchas, atividades de caráter massivo de luta social ou de caráter formativo e organizativo interno, em diferentes níveis internacional, nacional, regional ou local).

Segundo Ribeiro (2007), no MST, a partir de processos de participação e atuação, se criam processos de consolidação identitária. A autora se refere a esse processo de construção de uma identidade central que se propõe homogênea e linear e discute as várias formas utilizadas nessa construção. Cita as mobilizações, as ocupações, os despejos, os cursos de formação, as publicações internas como boletins, cartilhas e livros, as publicações e instrumentos de mídia como jornal Sem Terra, Revista Sem Terra, programas de rádio página na internet, os rituais desenvolvidos como as místicas, a simbologia, e problematiza a construção identitária não como homogênea e linear como se propõe, mas sim a partir das subjetividades e do processo de identificação dos sujeitos de diferentes formas e acompanhados de conflitos e mudanças. (RIBEIRO, 2007, p. 325-337)

A Escola Itinerante pode ser entendida como um espaço educativo, espaço de sociabilidade e de práticas culturais²⁸ compondo o espaço do acampamento, formador da identidade sem terra. Exerce poder nessa constituição já que nesse espaço educativo é privilegiado os saberes que se fazem presentes na cultura educativa e identitária do MST.

Essas questões levantadas vêm da reflexão teórica sobre identidade na pós-modernidade. Santos (2007), para fazer essa discussão na perspectiva do conhecimento histórico, busca em

²⁷ Ver trabalhos de Ribeiro, Suzana Lopes Salgado. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. 2007. Tese (Doutorado em História Social) FFLCH – Universidade de São Paulo – USP, 2007; Branco, Maria Tereza Castelo. **Identidade e Educação dos Jovens Sem-Terra**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSC, 1999. GOMES, IRIA, Zanoni Gomes. **Terra e Subjetividade: a recriação da vida no limite do caos**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001. Rua, Maria das Graças; Abramovay, Mirian. **Companheiras de luta ou coordenadoras de painéis? As relações de gênero nos assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO, 2000.

²⁸ Sobre essa questão ver discussão recente da pedagogia sobre cultura escolar. Ver: BENCOSTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007; FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, jan./abr., Vol 30, ano 001, Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2004. pp. 139-159.

autores como Bauman (2005), Hall (2000, 2006), Giddens (2002) os conceitos para análises no que se refere ao conceito de identidade.

Nesse sentido destaca que a “modernidade líquida” própria de nossos tempos, nas colocações críticas do sociólogo Zygmund Bauman, caracterizada pela provisoriedade e precariedade, instabilidade e ansiedade caracterizadas pela velocidade das mudanças no mundo da globalização em consonância com o diagnóstico de Stuart Hall que fala das mudanças das concepções de sujeito e em especial do sujeito pós-moderno, trazem elementos para a discussão das identidades. (SANTOS, 2007, p. 117)

Assim, a autora destaca a compreensão de identidade “ligada a processos em que a noção de pertencimento e de continuidade histórica dos grupos sociais é construída por meio de memórias e de subjetividades também em construção a partir das lutas sociais, políticas e econômicas e suas contradições e ambigüidades no presente.” (SANTOS, 2007, p. 116)

Ainda nesse esforço de compreender teoricamente a questão das identidades no mundo atual, Kathryn Woodward (2000) faz uma revisão conceitual e traz duas perspectivas de análise que ajudam a entender a relação das pessoas com a chamada crise das identidades e posições de identidade.

A perspectiva essencialista parte da definição de uma identidade como um conjunto cristalino, autêntico, de características que todo o grupo partilha e que não se altera ao longo do tempo e uma definição não-essencialista que focaliza as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas num único grupo e em relação a outro grupo. Observa as formas que definem um grupo específico e como essas vão se alterando ao longo do tempo. (WOODWARD, 2000, p. 12, 13)

Sobre a formação das identidades Woodward (2000) cita Hall que examina diferentes concepções de identidade cultural analisando o processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum. Para Hall in Woodward (2000, p. 27, 28), há duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural.

A primeira refere-se à quando uma comunidade busca recuperar a “verdade” sobre o seu passado na unicidade de uma história e de uma cultura partilhadas que podem ser representadas em uma forma cultural que reafirmam sua identidade.

A segunda não nega que a identidade tem um passado, mas admite que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação.

Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária, tal como a dicotomia 'nós/eles' (...) A posição de Hall enfatiza a fluidez da identidade. (p. 28)

Woodward analisa que não estão ocorrendo mudanças apenas em escala global e nacional e na esfera política. A formação da identidade se dá também na dimensão local e pessoal que são influenciadas pelas mudanças.

A autora discute que as crises globais da identidade têm a ver com o que Laclau denomina como deslocamento. "As sociedades modernas, ele argumenta, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros." (WOODWARD, 2000, p. 29)

Nesse sentido, Laclau (1990) citado por Woodward (2000) trata do deslocamento, por exemplo, do centro classe social como determinante de todas as outras relações, como categoria mestra.

Laclau argumenta que não existe mais uma única força, determinante ou totalizante, tal como a classe no paradigma marxista, que molde todas as relações sociais, mas em vez disso, uma multiplicidade de centros. (...) não é mais possível argumentar que a emancipação social esteja nas mãos de uma única classe. (WOODWARD, 2000, p. 29)

Esse deslocamento tem implicações positivas porque indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem surgir e novos sujeitos podem se expressar.

Há assim o surgimento de outras arenas de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na "raça", na etnia, ou na sexualidade.

Woodward analisa a partir da atuação dos novos movimentos sociais as posições de identidade e a luta em torno de políticas de identidade.

As celebrações da singularidade de um grupo que é a base da solidariedade política podem se traduzir em afirmações essencialistas assim como em não-essencialistas.

Os argumentos essencialistas dos movimentos passam pela idéia de cultura exclusiva de um determinado grupo, algo fixo e imutável ao longo da história, uma espécie de verdade trans-histórica, assim como a apelos ao determinismo biológico.

Por outro lado, os novos movimentos sociais têm adotado posições não-essencialistas ao tratar da questão da identidade. "Eles têm enfatizado que as identidades são fluídas, que elas não são essências fixas, que elas não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas." (WOODWARD, 2000, p. 35)

A autora apresenta o questionamento a duas concepções que pressupõe o caráter fixo da identidade.

A **primeira** está baseada na classe social, no determinismo de classe, pois as mudanças do mundo atual colocam essa visão em questão. As identidades baseadas na “raça”, no gênero, na sexualidade, na incapacidade física, atravessam o pertencimento de classe.

O **segundo desafio** de alguns novos movimentos sociais está em colocar em questão o essencialismo da identidade e sua fixidez como algo “natural”, isto é, como uma categoria biológica. “A política de identidade não é uma ‘luta entre sujeitos naturais’; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade.” (WEEKS IN WOODWARD, 2000, p. 37)

Isso ilustra duas versões do essencialismo identitário. A primeira fundamenta a identidade na ‘verdade’ da tradição e nas raízes da história, fazendo um apelo à ‘realidade’ de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria ‘natural’, fixa, na qual a ‘verdade’ está enraizada na biologia. Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção *unificada* de identidade.” (WOODWARD, 2000, p. 37)

A partir da noção de identidades onde os indivíduos, no processo de identificação se identificam em grupos, mas que essa identidade pode estar acompanhadas de outras, se transformar ao longo do tempo, viver em conflito ou ser negociada, é discutida a crise das identidades no mundo atual. Essas são idéias bastante utilizadas por sociólogos, teóricos como características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia.

Sendo as crises da identidade uma característica da modernidade tardia, sua centralidade está ligada às transformações globais como características da vida contemporânea. (WOODWARD, 2000, p. 19, 20)

Nesse sentido, Hall (2006) traz elementos a respeito da crise das identidades no mundo pós-moderno.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 2006, p. 9).

Nesta perspectiva, o autor discute como a globalização, em sua forma atual, tem efeito sobre as identidades. Usa o termo descentramento das identidades, no sentido de discutir não uma sobreposição de uma identidade global à identidade local, mas sim novas relações se configuram entre identidades globais e locais. (HALL, 2006, p.77)

Como consequência da globalização nas identidades nacionais, tendo em vista essas novas configurações entre identidades globais e locais, Hall traz em sua análise o fortalecimento de identidades locais e a produção de novas identidades.

“Este “local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações “globais” e *novas* identificações “locais” (HALL, 2006, p.78).

Em síntese, a discussão mostrou até aqui visões diferentes e contraditórias sobre identidade.

Por um lado ela é vista como algo que tem um *núcleo essencial* que distingue um grupo de outro. Por outro ela é vista como um *contingente*, como um produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares.

Foi também visto que as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Com os novos movimentos sociais vêm novas definições de identidades pessoais e sexuais sugerindo que estas se formam e transformam no tempo.

Os argumentos dos autores também revelam que existe uma crise de identidade do global ao local e pessoal. “Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política.” (WOODWARD, 2000, p. 39)

As identidades são fortemente questionadas e em geral, estão baseadas na dicotomia “nós”, “eles”, sendo a marcação da diferença crucial no processo de construção de posições de identidade.

5.5 ESCOLAS ITINERANTES COMO POLÍTICA PÚBLICA

A partir da noção renovada de cultura, identidade e subjetividades, das contribuições dos campos de estudo como antropologia, psicologia social, estudos culturais entre outros, é possível problematizar o sistema escolar como homogêneo sendo objeto de pesquisa da educação. Assim,

esse perde a centralidade para novos objetos, que possibilitassem o estudo de como os espaços e as práticas dos sujeitos dos espaços escolares produzem novos significados, novas interpretações, novas culturas e novos saberes a partir daqueles existentes, sejam eles dominantes ou não.

Dessa forma, as escolas, seus sujeitos e seus cotidianos são objetos de estudo privilegiados nessa perspectiva e surge a noção de cultura escolar e de saberes escolares, como construções próprias daqueles sujeitos e espaços. Construções estas que se diferenciam dos discursos hegemônicos e das políticas do Estado sobre o sistema escolar, bem como dos saberes produzidos nas instituições acadêmicas e que são tradicionalmente considerados como aqueles que devem servir de referência para a seleção dos conteúdos curriculares a serem transmitidos como conhecimento válido nas escolas.

Os pesquisadores da Educação nessa perspectiva, passam a produzir estudos que promovem o reconhecimento de que as práticas nas escolas e nas salas de aula são heterogêneas, porque são efetivadas por sujeitos heterogêneos que trazem consigo interesses, experiências e saberes plurais, contraditórios e ambíguos, sejam eles professores, estudantes, gestores ou outros trabalhadores além de membros da comunidade que vivenciam o cotidiano escolar.

Nesse sentido ocorre uma mudança paradigmática nos estudos educacionais com a valorização dos saberes escolares (Bernard Charlot, 2000; Maurice Tardif & Claude Lessard, 2007; Julia, 2001, Fonseca, 2007), reconhecendo a originalidade, as recriações e ressignificações das práticas escolares no âmbito da cultura escolar.

São consideradas nessa perspectiva as ligações entre ensino, política e cultura quando estas dimensões se revelam nas práticas cotidianas, acarretando mudanças significativas do que se conceituava como processos de aprendizagem e de como esses processos se concretizavam no cotidiano das escolas. Os professores, os estudantes, as comunidades escolares também passaram a serem considerados como produtores saberes que dialogam com os saberes acadêmicos e com outros saberes em circulação na sociedade. Esse reconhecimento revelou o potencial de emancipação dos sujeitos a partir dessas práticas e apropriações, posto que as estruturas do sistema educacional não conseguem bloquear esses processos que, pode levar seus sujeitos à busca de cidadania ampliada, de justiça econômica, social e política, com garantia de democratização dos saberes, das culturas, num universo de pluralidades antes não consideradas.

Colocamos nossa análise sobre a política pública Escola Itinerante nessa perspectiva, considerando a apropriação dela no contexto do Acampamento Maila Sabrina, na relação entre os inúmeros sujeitos que dela participam/gerem, na heterogeneidade das práticas plurais de educação e nas relações políticas, culturais e sociais que dessa política desdobram.

Assim, a Escola Itinerante como política pública no Estado do Paraná foi um desdobramento das lutas pela Educação do Campo, no contexto das novas demandas de luta que aparecem no cenário político dos últimos anos. A demanda por escola nas áreas de acampamentos de luta pela terra se materializa na Escola Itinerante que foi aprovada em dezembro de 2003 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – (parecer nº 1012/03 de 08/12/2003)

O termo Itinerante vem da idéia de não fixo, ou seja, que é possível se movimentar, mudar de lugar. A Escola Itinerante é uma escola que faz parte do território de um acampamento que em sua dinâmica de movimentar-se, mudar de lugar, próprio das reivindicações e estratégias de luta a partir de ocupações de terra, a escola acompanha, movimenta-se também. Isto é, garante o direito das crianças, lutando pela terra com seus pais, de estudar. A condição de itinerância da escola é uma necessidade no contexto dessa forma de luta organizada pelo MST.



FOTO 31: A condição de itinerância da Escola Itinerante passa pela questão da mobilidade dos acampamentos em terras não regularizadas – a escola acompanha o acampamento em diferentes fazendas ou beiras de BRs, como também essa condição acompanha a luta política realizada pelo MST. Isso quer dizer que a Escola Itinerante, mesmo com caráter não formal, está presente nos Encontros e reuniões do Movimento Sem Terra em diversos lugares do país, em Marchas Nacionais ou Estaduais. Ela funciona como garantia do espaço de educação das crianças: os Sem Terrinha. Nessa foto a Escola Itinerante foi montada pelo Setor de Educação do MST no Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITEPA, no Assentamento Antônio Tavares Pereira, em São Miguel do Iguaçu - PR onde estava acontecendo um Encontro da Coordenação Estadual e Nacional do MST. Aqui feita de lona com as palavras de ordem: “Feita a revolução nas escolas o povo a fará nas ruas” e “Ocupar o latifúndio do conhecimento” que demonstra claramente o caráter de classe da Escola, assim como a função política na luta pela revolução que ela carrega. Fonte: Arquivo do MST, 2004.

A partir do ano de 2004, a Escola Itinerante no Estado do Paraná passa a ser implementada em cinco acampamentos no Estado do Paraná: no município de Cascavel – Acampamento Dorcelina Folador, no município de Quedas do Iguaçu – Acampamento 10 de Maio (BACIA) e Acampamento José Abílio dos Santos, no município de Espigão Alto do Iguaçu - Acampamento II Conquista e no município de General Carneiro, Acampamento 1º de Maio.



FOTO 32: Ato político de Inauguração da Escola Itinerante no Estado do Paraná como uma política pública de Educação do Campo, no Assentamento 10 de Maio, em Quedas do Iguaçu, PR, em 2004. Nessa foto aparece o caminhão de som onde são realizados os discursos do Ato Político. Com o microfone, Roberto Baggio, dirigente Nacional do MST. Logo atrás representantes do Governo Estadual e da Coordenadoria de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação. As folhas no chão foram parte da mística feita pelos militantes do MST para esta inauguração. Bandeiras marcam a simbologia Sem Terra assim como a faixa com a palavra de ordem: “Escola Itinerante, chegou para ficar, lutando pela terra e o direito de estudar.”. Fonte: Arquivo do MST, 2004.

Dada a sua situação de itinerância, as Escolas Itinerantes ficaram vinculadas legalmente ao Colégio Estadual Iraci Salete Strozake, do Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu – PR, que dá o respaldo legal, administrativo e pedagógico para as Itinerantes. É supervisionada pela SEED – PR – Secretaria de Estado de Educação, Coordenação da Educação do Campo, Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul.

Atualmente a Escola Itinerante existe em onze acampamentos, abrangendo nove municípios, 2338 educandos e 194 educadores (veja tabela a seguir com dados de 2007):

Escola	Acampamento	Município	Educandos	Educadores
Itinerante				
Chico Mendes	José Abílio dos Santos	Quedas do Iguaçu	616	40
Olga Benário	10 de Maio	Quedas do Iguaçu	408	36
Zumbi dos Palmares	1º de Agosto	Cascavel	471	38
Zumbi dos Palmares 2	Dorcelina Folador	Cascavel	109	12
Antônio Tavares	2º Conquista	Espigão Alto do Iguaçu	27	06
Paulo Freire	1º de Maio	General Carneiro	63	08
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Planaltina do Paraná	97	10
Ernesto Che Guevara	Quilombo dos Palmares	Jardim Olinda	107	10
Sementes do Amanhã	Chico Mendes	Matelândia	228	18
Caminho do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	172	12
Escola Itinerante	Companheira Roseli Nunes	Amaporã	42	06
			Total: 2338	Total: 194

Fonte: Escola Base – março de 2007

Em âmbito nacional, a Escoa Itinerante como política pública existe em cinco Estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas, Piauí, Goiás.

O primeiro Estado que trabalhou com essa política pública foi o Rio Grande do Sul que aprovou as Escolas Itinerantes através de parecer do Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996. Existem trabalhos e publicações a respeito dessa experiência como as publicações do MST: “Escola Itinerante no MST” (1999) assim como os demais cadernos de educação do MST.

5.6 APROPRIAÇÕES DA POLÍTICA PÚBLICA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

5.6.1 Contexto do município e do Acampamento Maila Sabrina

A Escola Itinerante Caminhos do Saber localiza-se no município de Ortigueira – PR, no acampamento Maila Sabrina, na Fazenda Brasileira. Divisa com o município de Faxinal, a Fazenda Brasileira é uma grande extensão territorial que está nesses dois municípios.

O município de Ortigueira está localizado na região centro sul do Paraná, ocupando a terceira colocação no estado em extensão territorial. Por ser um município longínquo dos grandes centros urbanos, localizado entre Ponta Grossa ao sul (150 km) e Londrina ao norte (140 km) possui um desenvolvimento local característico dos pequenos municípios do Estado do Paraná que se localizam no chamado “corredor da fome”. É um município de economia rural, desenvolvimento social baixo, medido pelos índices oficiais: encontra-se com o menor (IDH) Índice de Desenvolvimento Humano do estado do Paraná sendo um município de muita pobreza e miséria, estando também nos índices de maior número de mortalidade infantil e assassinatos do Estado. Com base nos dados do IPEA, Ortigueira está em 399º posição no Índice de Desenvolvimento Humano de 399 municípios do Estado do Paraná.

De acordo com o Atlas da exclusão social no Brasil (POCHMANN, 2003), Ortigueira encontra-se classificada no índice de exclusão social no Brasil na 3197ª posição, destacando elevados índices de pobreza, de violência, de desigualdade, de baixa escolaridade e de pouco acesso ao emprego formal, somente comparáveis à região Norte e Nordeste do país, ameaçadas pela seca.

O município se caracteriza por uma grande extensão territorial e terras acidentadas (Montanhosas), grande produção de gado de corte nas fazendas de grandes extensões e com objetivo de comercialização com grandes mercados externos, caracterizando um modelo de desenvolvimento que não considera o local, o desenvolvimento sustentável. Os pequenos agricultores encontram-se em situação de extrema pobreza e exclusão. Ortigueira hoje conta com, em média, 2000 famílias entre assentados e acampados, que buscam na luta pela terra oportunidades de sair da condição de extrema pobreza e exclusão na qual se encontram, tanto nas periferias das cidades como no campo, como sem-terras e nas várias dimensões das condições de exclusão, opressão e marginalização que vivem nesse contexto, considerando aqui as múltiplas desigualdades possíveis nas condições sociais, políticas e culturais de um referido contexto.

O Acampamento Maila Sabrina é um acampamento com 500 famílias vindas de vários locais do Estado do Paraná e eventualmente de alguns outros Estados.

Esse acampamento surgiu em finais de 2002, coincidindo com o último ano do mandato do governo Lerner no Paraná onde se deram muitos conflitos agrários em torno da luta pela terra, com repressões policiais violentas, prisões políticas, torturas, despejos violentos em áreas de acampamentos do MST. O acampamento surgiu, portanto, nesse contexto conjuntural e como uma estratégia de resistência do MST frente à repressão e coerção do Estado do Paraná. Era preciso, pois, que as ocupações de terra fossem massivas, com um número mínimo de 500 famílias (a partir das orientações da Direção Estadual do MST) em grandes áreas de terra, para o enfrentamento com o Estado se desse em outro nível, buscando evitar os despejos violentos, assim como a ação de milícias armadas o que em pequenos grupos se dava com mais frequência e facilidade.

Assim vários pequenos acampamentos espalhados pelo Estado do Paraná (acampamentos com 20, 30, 50 famílias) se juntaram para ocupar a Fazenda Brasileira, que hoje é o acampamento Maila Sabrina, assim como famílias de Sem Terras da região, das redondezas, que aos poucos foram e vão chegando no acampamento.



FOTO 33: Acampamento Maila Sabrina – Fazenda Brasileira – Ortigueira – PR. Essa foto foi tirada, ao entardecer, no dia 17 de agosto de 2007, na primeira atividade de trabalho de campo dessa pesquisa. É possível perceber nessa foto que o acampamento se localiza por entre os morros da Fazenda Brasileira. Essa parte da fazenda é onde se localizava a sede, composta pelas casas brancas enfileiradas, à esquerda da fotografia, e bem em cima, do lado esquerdo, a casa do fazendeiro que hoje é a secretaria do acampamento e da Brigada assim como a Escola localizada onde eram barracões da fazenda. Esse lugar é resultado da segunda ocupação da fazenda – a primeira foi a chamada Brasileirinha onde as famílias se instalaram por um período de tempo, que pertencia ao município de Faxinal, e aqui, a Brasileira, que pertence ao município de Ortigueira. Ambos os locais, na mesma fazenda de um único proprietário. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007.



FOTO 34: Foto tirada na mobilização realizada em 2008 no Município de Ortigueira – PR. Essa mobilização foi realizada em função da morte, por milícias armadas, de uma liderança do MST, assentado no Assentamento Libertação Camponesa, nesse Município. Eli Dale Molle foi morto dentro de casa na frente da mulher e dos filhos como retaliação a uma ocupação de fazenda liderada por ele. Nesse dia 17 de abril, em que se comemora o Dia Internacional da Luta Camponesa e é lembrado pelo MST como o dia do Massacre de Eldorado dos Carajás, onde 19 Sem Terras foram mortos pela polícia no Pará, foi realizada essa mobilização em Ortigueira. As pessoas acampadas na Fazenda Brasileira participaram da mobilização levando suas faixas para também reivindicar o direito à terra. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2008.

5.6.2 Escola Itinerante Caminhos do Saber: aspectos físicos, históricos, políticos e pedagógicos

a) Espaço físico e aspectos históricos da Escola Caminhos do Saber:

A Escola Itinerante Caminhos do Saber foi construída no acampamento pelas famílias acampadas. Isto é, foi a partir da organização interna do acampamento, do trabalho de pessoas acampadas e de recursos que o acampamento dispôs que a Escola foi construída. Foram

recebidos alguns recursos físicos do Estado para essa construção, mas a maior parte deles são internos, do acampamento.

Foram aproveitados alguns barracões e casas que já existiam na sede da fazenda para serem destinadas para salas de aula, secretaria, biblioteca, almoxarifado, cozinha e refeitório. Na parte de fora da escola, um grande gramado com árvores, um campo de bola, onde as crianças e jovens realizam atividades recreativas, esportivas e lúdicas. Esse espaço também é utilizado nos recreios e nas místicas iniciais.

A biblioteca da escola, de um lugar secundário (em 2007), passa a ser central (em 2009), com amplo espaço, várias estantes de livros e mesas e cadeiras para acomodar crianças e jovens em atividades de pesquisa e leitura. A biblioteca como espaço central, nos remete a perceber a importância pedagógica no acesso à leitura e à pesquisa que a Caminhos do Saber destaca.

A Escola funciona na sede da Fazenda e do acampamento. No período dessa pesquisa, a escola, com seus 3 anos de existência, já foi ampliada, reformada, e conta com um espaço físico que dá condições para crianças e jovem estudarem. Representa, materialmente, o esforço coletivo e comunitário de construção do espaço-escola, assim como representa a materialização de uma política pública com a participação popular.

Essa construção material da Escola Itinerante é acompanhada pela história da materialização da Escola a partir da participação da comunidade, dos educadores e educadoras, do MST e do Estado.

Na fala de alguns dos educadores e educadoras entrevistados, aparecem aspectos importantes dessa história de uma política pública a partir da participação popular.

D. Maria Luiza, que participou na época das primeiras discussões no acampamento da implantação da Itinerante, nos revela, na sua experiência, aspectos dessa história de escola, construída com muitas mãos:

Assim ficou bom, porque eu tinha uma atividade para fazer: a da Educação. Nesse tempo que eu entrei para a educação, fomos trabalhar para construir essa Escola Itinerante que está aí. (...) Quando eu fui convidada para a Educação, nossa, não pensei duas vezes, na hora aceitei e depois: “Ah!! Vamos lutar pela escola!!”. Então, saímos fazer a luta da escola. O Edilvane, que era o rapaz do setor Estadual de Educação do MST, já tinha feito a conversa de começar a Escola Itinerante. (...) Nós discutimos como é que ia ser a escola e tal. Foi em setembro que nós começamos, não, em outubro do ano de 2005. Nós começamos conversando e, dia 13 de outubro, que dia 12 de outubro era o dia da criança, nós viemos do Encontro Sem Terrinha, que é o Encontro das crianças dos acampamentos e assentamentos do Estado inteiro, e dia 13 nós já começamos a discussão da escola: como que ia ser, quem iam ser os educadores... (...) O Edilvane veio, fizemos toda aquela conversa e fomos atrás de educador, ver quem ia ser. Ele começou a fazer os

estudos sobre a educação com a gente. Então, nós começamos estudar, planejar, organizar. Assim eu fui convidada para a direção do acampamento pela Educação, representando no Setor de Educação Estadual e na Direção Estadual do MST. Foi aí que começamos mesmo a enfiar a cara com toda coragem! Conversamos com os pais e todo mundo animado: “Vamos fazer a Escola!!”. (...) Então, como nós queríamos a escola, fomos para Curitiba, eu e o Celso, que é o Dirigente político do Acampamento. Conversamos com a Izabel da Direção Nacional do MST, ela deu todas as coordenadas que nós tínhamos que cumprir para a Escola Itinerante. Já viemos de lá com o projeto político pedagógico da Escola, regimento escolar, tudo da Escola Base. (...) chegamos no acampamento, fizemos a conversa e começamos a matricular a molecada. (...) naquele tempo não tinha nada da escola, não tinha estrutura nenhuma, nós tínhamos vontade, mas estrutura não tinha!! Então: “Vamos matricular a molecada!!”, porque sem aluno não tem escola. (...) De dia fazia cópia da documentação, porque tinha que fazer em Faxinal. Naquele tempo, a gente levava tudo pra lá e à noite fazia as matrículas. Os pais vinham, assinavam, e daí eu ia organizando a documentação. Nós já estávamos no final de outubro, começo de novembro e, em janeiro, nós fomos pra Rio Bonito do Iguaçu onde tem a Escola Base das Escolas Itinerantes. Nós fomos para lá com toda a matrícula na mão e já tinha pedido para a Escola da Vista Alegre a transferência das crianças. (...) Nós fomos com chuva, voltamos com chuva, mas viemos feliz, sabe, com tudo encaminhado. Quando nós chegamos, o Edilvane já tinha chegado também do curso de Pedagogia. Nisso, a Izabel já tinha mandado o Gilberto para cá também. O Gilberto, o Edilvane e veio a Fátima também, para auxiliar. Todos militantes da Educação no MST, com experiência já nas outras Escolas Itinerantes de outros lugares do Estado. Então, “vamos ter que fazer a escola!!”. O povo se reuniu. Onde hoje tem duas salas de aula, a secretaria e a biblioteca, era uma garagem, aquela coisa imunda, graxa tudo, sabe, era horrível aquilo, aí o povo resolveu, foi lá rapidinho e fizeram as salas de aula. (...) Daí eu conversei com o financeiro do acampamento... a gente não tinha giz, não tinha nada, aí eles arrumaram duzentos reais, era o dinheiro que nós tínhamos para começar a escola. Sabe, duzentos reais!!! Então fomos lá na cidade, compramos giz, compramos o material que precisava. E os professores animados! Já havia sido escolhidos os professores, do acampamento, aqueles que tinham uma escolarização maior e que tinham vontade para ensinar. Esse era o critério. (...) Nossa, foi tão gostoso o primeiro dia de aula!! Os pais vieram, foi muito gratificante!! (MARIA LUIZA)

D. Maria Luiza, que começou como militante do Setor de Educação do acampamento, depois se tornou dirigente da Educação da Brigada, relata, com detalhes, como foi implantada a Escola Caminhos do Saber. Dá destaque à participação de pessoas do Setor de Educação do MST para as primeiras conversas e encaminhamentos, assim como formação dos educadores e educadoras e acompanhamento político do processo. Fala das viagens, da busca pela documentação necessária para uma escola, da participação da comunidade tanto na vontade de ter a escola no acampamento, quanto no trabalho de transformar um barracão, uma garagem em escola, de comprar materiais e de dar início às tão esperadas aulas.

Podemos analisar aqui a importância e a legitimidade dessa cidadania, que para além de exigir direitos, luta por eles e é sujeito participante de sua conquista, garantia e implantação. São

aspectos da cidadania ampliada (DAGNINO, 2004; LAVALLE, 2003; CANCLINI, 2003) no contexto da luta pela educação.

Na fala da educadora Franciele Camilo, também aparecem aspectos dessa participação cidadã na construção da Escola Caminhos do Saber:

Nisso começamos uma discussão da Escola Itinerante aqui, e como eu já estava na Ciranda, nos projetos da Ciranda, já comecei me inserir nos projetos da escola. O Edilvane chegou com a proposta da escola e eles já estavam na batalha da brigada e corriam, faziam estudo pra lá e faziam estudo pra cá, todo aquele alvoroço, o pessoal todo animado: “A escola vai sair no acampamento!!”, “E nós precisa de escola porque não tem condição das crianças ficar saindo para fora para estudar, porque as estradas são ruins, perigosas e é muito distante!” (...) O pessoal foi começando ficar indignado: “Nossa, o prefeito não ajuda a gente por causa de ser todo mundo de Ortigueira!” E o pessoal falou: “Ah! Então vamos contribuir para que essa escola saia aqui no acampamento!”. Começaram as reuniões, as discussões. Foram escolhendo os educadores. O setor de educação, na época – nossa! – estava bem completo, o pessoal todo mundo ajudando, envolvido. Foram se prontificando os educadores. E começou surgir a turma da Escola Itinerante e a turma do EJA. A gente começou a fazer uns estudos com o Edilvane, os meninos que já tinham trabalhado em Escola Itinerante de outros acampamentos começaram a contribuir para os estudos. (...) A gente ia naquele estudo – nossa! – a gente quebrava a cabeça para fazer o planejamento, para planejar essa escola, como é que ia ser, como é que os educadores tinham que trabalhar com essas crianças, o que elas precisavam aprender! Se todo mundo falava que era uma escola diferente, mas é diferente no que gente? Porque a gente estuda lá fora e nunca tinha feito nenhum curso de professor, necessariamente a gente ia passar aquilo que a gente tinha aprendido, que os outros educadores nossos tinham passado pra gente. Começamos a discussão: “O que trabalhar com as crianças? Como que seria? Como é que seria organizado essa escola? Como é que seria o currículo da escola?”. E a discussão entrava, ia para a direção, ia para a coordenação, quem seriam os educadores, foi uma luta! (...) Eu acho que a escola e o acampamento já é uma história que faz muita parte da minha vida! E metade da minha vida é a escola, a escola que a gente vem lutando desde os primeiros dias, com toda a dificuldade que enfrentou. (FRANCIELE CAMILO)

A educadora Franciele Camilo, também mostra em sua narrativa, aspectos políticos de como o acampamento e o MST se organizaram para implantar e gestar a Escola Caminhos do Saber. Mas ela dá destaque à formação pedagógica dos educadores e educadoras da escola e demonstra a busca pelo vínculo da escola com a proposta pedagógica que compõe uma cultura escolar a partir da luta do MST. Uma pedagogia que se renova no fazer e saber pedagógico do Movimento Social. Nas palavras dela o desafio de se fazer essa “escola diferente”, o desafio de se tornar uma educadora que ajude nessa construção, e que isso não está pronto, mas que se faz, aos poucos, nas experiências vividas tanto no acampamento, quanto na escola e no MST.

A participação dos educadores e educadoras, da comunidade e do MST foi fundamental para que essa escola existisse. Os desafios da sua construção permanecem, vencidas algumas barreiras, outras surgem na busca pela garantia de direitos.





FOTOS 35 e 36: Estrutura física da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Nessa fotografia à esquerda aparece a secretaria da Escola e salas de aula, com o campo de bola onde as crianças fazem atividades esportivas e recreativas. Na foto à direita aparece a Secretaria da Escola vista de frente onde tem a faixa com o nome, e três salas de aula. Cada construção dessas é uma sala de aula. Essa estrutura já existia na Fazenda. Foi reformada pelos Sem Terra com ajuda de recursos do Estado. Essa foto foi tirada do pátio em frente à Escola. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007.



FOTO 37: Secretaria da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Nessa foto aparecem alguns elementos de simbologia que dá identidade a essa escola como uma Escola do MST. A Bandeira do Movimento Sem Terra, um lápis grande esculpido numa tora de madeira e o nome da Escola pintado em uma faixa, pelos próprios educadores e coordenadores da escola. Esse lápis foi colocado em frente à escola numa mística feita pelo Setor de Educação com a comunidade acampada, numa campanha de alfabetização desenvolvida dentro do acampamento. A Escola Itinerante assume, pois, o compromisso de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de fazê-lo em outros momentos de suas vidas. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007.



FOTOS 38 e 39: Fotos da Biblioteca da Escola Itinerante Caminhos do Saber. A foto da esquerda foi tirada em 2007, quando a biblioteca era pequena e ocupava uma parte da secretaria da Escola. Em 2009 já havia sido construído um lugar específico para a biblioteca, amplo e espaçoso com mesas e cadeiras para as atividades de leitura como é possível ver na foto da direita. Fonte: Arquivo de Pesquisa, 2007, 2009.



FOTOS 40 e 41: Secretaria da Escola vista por dentro e entrada da Biblioteca. Nessas fotos também é possível perceber elementos simbólicos da identidade Sem Terra, que estão na secretaria como ornamentação, mas, sobretudo, como materiais pedagógicos utilizados nos trabalhos dos educadores e na função simbólica que eles exercem em estar colados na parede, logo na entrada da Escola. É possível ver, na foto à esquerda, a bandeira do MST e, em baixo, um cartaz do MST com a carta de Che Guevara aos seus filhos no momento da Revolução Cubana. Também na entrada da biblioteca uma bandeira verde da Via Campesina e em cima da porta girassóis de papel que são o símbolo oficial da Educação do Campo como movimento político de luta pela educação. Na foto da direita um cartaz de propaganda e do movimento político contra a privatização da Petrobrás. O MST sempre atualiza suas frentes de luta e participa dos debates políticos da sociedade em tono de questões de relevância política, social, cultural e ambiental. São temas atuais que estão dentro do MST e dentro das suas escolas, como na Escola Caminhos do Saber. Fonte: Arquivo de pesquisa, 2009.

b) Os educadores e os educandos e os ciclos de aprendizagem

No momento em que foi feita a maior parte da pesquisa de campo deste trabalho – 2007 – estudavam na Escola Itinerante Caminhos do Saber em média 200 educandos. A escola funciona a partir de ciclos de aprendizagem somente para a primeira fase do ensino fundamental. São dois ciclos e cada ciclo tem um tempo pedagógico de dois anos letivos referentes à primeira fase do ensino fundamental. Também funciona a pré-escola (Educação Infantil) para as crianças de 5 anos. Estudavam na escola, portanto, crianças de 5 a 10 anos que moram no acampamento até o ano de 2007.

Em 2008 começou a funcionar, na Escola, a segunda fase do ensino fundamental e o Ensino Médio, totalizando, em média 400 alunos estudando. Mas essa pesquisa foi realizada quando a escola só tinha a primeira fase do ensino fundamental.

Os educadores são pessoas do acampamento escolhidas pela comunidade que têm um nível de escolaridade mínimo (sendo preferencialmente o Ensino Médio) e disponibilidade para ensinar. Geralmente são pessoas jovens que terminaram a oitava série do Ensino Fundamental e que, sendo educadores da Escola, passam por processo de formação pedagógica, técnica e profissional nas escolas do MST ou nos cursos da Secretaria de Educação.

Na segunda fase da Educação Fundamental e no Ensino Médio, os educadores vêm de fora do acampamento, indicados pelo Núcleo Regional de Educação. São contratados por colocação no Processo de Seleção Simplificado (PSS) por colocação. A comunidade acompanha os professores e o MST contribui com o processo de formação desses educadores. O Núcleo Regional de Educação estabelece diálogo com o acampamento no caso de algum problema com os educadores na Escola.

Na Escola Caminhos do Saber são 12 educadores da primeira fase do Ensino Fundamental, um coordenador pedagógico e uma secretária. Atualmente desses 12 educadores, 9 concluíram o Ensino Médio e estão prestando vestibular para os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo sendo que desses, 2 concluíram Magistério no ITERRA²⁹ que é uma escola do MST.

²⁹ Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária, Veranópolis, RS.



FOTOS 42 e 43: Educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber. Esse registro foi realizado no último retorno ao acampamento, em janeiro de 2009. Os Educadores estavam preparando a Escola para o início do ano letivo e para um curso de formação de educadores, promovido pelo MST, que aconteceria ali, nos próximos 40 dias. Nesse momento, estavam conversando e combinando algumas atividades. Fonte: Arquivo de Pesquisa, 2009.

c) Proposta Pedagógica e cultura escolar: ser educador, uma complexidade em construção

Sobre a proposta pedagógica, tem dois aspectos centrais que orientam as práticas pedagógicas da Escola Itinerante Maila Sabrina: o projeto político pedagógico aprovado no Conselho Estadual de Educação e a Proposta da Pedagogia do MST, na qual os educadores estão em constante processo de formação. Essas duas orientações pedagógicas são as orientações centrais, mas as práticas político-pedagógicas no cotidiano da cultura escolar se diferenciam e se redefinem nas relações entre educadores, alunos, comunidade escolar.

A formação dos educadores têm papel fundamental na prática político-pedagógica das Itinerantes. A formação dos educadores, pois, se dá em diversos níveis, num esforço da política pública (Estado) e do Movimento Social, que compreende ações no sentido de promover a formação pedagógica e continuada dos educadores, tendo em vista que os mesmos têm, em média, 8ª série do fundamental, mas são pessoas escolhidas pela comunidade para serem educadores e se tornarem profissionais articulando o trabalho prático da escola e a formação continuada.

Num nível local o chamado “tempo coletivo pedagógico” cumpre essa função de espaço de debate, planejamento e avaliação das atividades da escola, como também da formação dos educadores.

São feitos estudos em grupo, e outras atividades formativas, coordenados pelo coordenador da Escola, Gilberto, que faz parte do coletivo estadual de educação do MST, estuda numa universidade que tem parceria com o MST (UNESP Presidente Prudente, SP, curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia) e recebe orientações para desempenhar também esse papel de formador.

Dentro da proposta da política pública, os educadores têm um encontro de formação realizado semestralmente, onde se reúnem todos os educadores e coordenadores das escolas itinerantes do Estado do PR. Essa formação é realizada, geralmente por pedagogos que pertencem ao MST, e muitas vezes contam com auxílio de professores universitários e pessoal da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O Estado destina verbas para essas formações e o MST as realiza pedagogicamente. Mas ainda o MST realiza outros encontros de formação para os educadores das Itinerantes, para além dos em parceria com o Estado.

Num nível mais interno do movimento social, a discussão é que os educadores das escolas itinerantes estejam estudando em escolas formais, para completarem sua formação básica e se possível ingressar em cursos universitários.

O MST tem suas escolas e centros de formação. No Rio Grande do Sul, na cidade de Veranópolis, existe uma escola do MST chamada ITERRA onde acontecem cursos técnicos e universitários, como o magistério de nível médio e a Pedagogia da Terra. A grande maioria dos educadores das itinerantes faz o curso de nível médio, no ITERRA, que acontece em etapas presenciais, que geralmente compreendem as férias escolares.

Alguns educadores ainda estudam em cursos universitários, também em etapas, nas parcerias universidades – MST, que acontecem em Guararema, SP, na Escola Nacional Florestan Fernandes ou mesmo nas sedes das universidades parceiras.

É possível perceber na fala de alguns educadores a importância para o processo de formação pedagógica para o trabalho com a Pedagogia do MST, sem o qual não seria possível fazer a “escola diferente”, mas ao mesmo tempo as dificuldades em ser educador nessa proposta:

Eu? Me identifiquei com o pessoal lá, gostei, a gente leu bastante, fiquei trinta e quatro dias lá, entre vestibular e etapa preparatória do curso promovida pelo Setor de Educação do MST, foi um tempo que...nossa! De conhecimento foi muito bom, eu morei pra lá, a gente ficou na dentro da Universidade, na Unioeste de Francisco Beltrão. (...) Eu estou aqui acampada junto com todo mundo. Estou trabalhando como educadora com o primeiro ano do primeiro ciclo. É um trabalho que a gente tem bastante dificuldade porque as crianças têm dificuldade, olha, desde o aprendizado, a alimentação, a convivência, mas a gente faz isso sabe... (...) Ninguém aprendia nada. A gente só passava como diz o outro, como diz o Marcos que é um Pedagogo Formador do MST, era só encher lingüiça, só cópia do quadro e aprendizado? Eles não conseguiam desenvolver nada, a gente tinha bastante problema, foi muita dificuldade deles, da gente também, porque onde que você em duas pessoas... não é que seja desprezar o nosso trabalho, mas é que a gente não tem, sabe, aquele diploma, aquela receitinha: “ah, hoje tem que trabalhar isso, hoje tem que trabalhar aquilo!!” A gente tem dificuldade, a gente não é formado sabe!! A gente tenta passar o que a gente sabe e mais o que a gente estuda, nós fazemos estudo, planejamento, mas tem alguns dias que não dá!! (CLEUSA)

A educadora Cleusa destaca, na sua fala, a importância da formação pedagógica, mas as dificuldades do trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do MST, chamada Pedagogia do MST, atravessa a Escola, está presente nos seus documentos escritos e no projeto político pedagógico da Escola, mas é reelaborada e ressignificada no cotidiano escolar, a partir dos saberes escolares dos educadores, das dificuldades vivenciadas pelos mesmos quando se transformam, de um momento para outro, em Educadores que nunca foram.

A formação pedagógica realizada pelo MST, que, em algumas vezes tem parceria financeira com o Estado, e em outras é realizada somente pelo Movimento Social, com seus próprios recursos financeiros, materiais e humanos, é essencial para a Escola ter a identidade pedagógica do MST, e ser pautada na idéia de uma escola diferente, que se vincula à realidade do campo e da luta social:

Nós estamos começando agora e eu comecei dando aula. Eu nunca tinha dado aula na sala de aula. Comecei o ano passado, mas com a ajuda do curso de magistério do MST, eu tive muitas aprendizagens no curso eu consegui, estou conseguindo dar aulas para as crianças. Eu gosto muito de ensinar as crianças a ler, a escrever, tudo que eu posso ensinar. Eu estou lutando e a maior dificuldade lá da minha sala, que eu tenho - ainda nos meus estágios já foi contado isso - é que eu não tenho o jeito de como disciplinar as crianças. Essa é a dificuldade! (OZELI)

A educadora Ozeli, em sua fala, também destaca a importância da formação, mas as dificuldades no cotidiano pedagógico. Chegar a atuar de acordo com a Proposta Pedagógica do MST atravessa as dificuldades básicas do ser educador em formação, e das questões que a própria realidade impõe. Isso pode ser destacado também na fala de Jones:

Nós temos uma dificuldade grande aqui que é com as crianças especiais. A gente não sabe trabalhar com crianças especiais aqui. Nós não temos gente que saiba trabalhar com isso, não tem psicólogo e não vem transporte da APAE. Então essas crianças estudam junto e para nós educadores fica muito difícil de trabalhar também. Essa, para mim, é a maior dificuldade. (JONES)

E ainda, para o Fábio há muito significado nas formações pedagógicas que tem participado, pois dá a ele, além da segurança para ser educador, o compromisso com a Escola e o MST.

Um dirigente estadual daqui da brigada que não estava no acampamento, chegou à noite e me falou: “Olha, se você está a fim de fazer o magistério, se arruma que hoje à noite ainda você vai sair para ir para o Rio Grande do Sul!”. Sabe, aquilo foi um choque. Eu fiquei muito feliz pela confiança, imagine nem da educação eu era! Peguei e, naquela noite mesmo, fui para o Rio Grande do Sul fazer o dito tal do magistério. Foi a etapa preparatória e eu, inclusive, estava com muito medo por causa que eu nunca tinha estudado aqui no Brasil, só tinha estudado no Paraguai. (...) Quero ver se eu continuo na educação, eu gostei muito, sabe, eu participei de dois cursos de capacitação de educadores das Escolas Itinerantes, da Educação do Campo organizado pelo MST, que foi em Porto Rico – eu não estava na escola ainda e me mandaram para o curso, isso foi uma coisa também que me deixou alegre, esqueci de falar – que é divisa com Mato Grosso do Sul. E o outro curso de capacitação foi em Matelândia, agora em setembro. E eu estou aí, estou com

bastante vontade, tenho vontade de continuar estudando também depois de terminar o magistério. (FÁBIO)

Edson e Franciele Camilo mostram, nas suas falas, que têm dificuldades em ser educadores no que diz respeito à proposta pedagógica da Escola Itinerante, a preocupação em não desenvolver um ensino tradicional, aquele que eles foram educados e que representa a maior parte de suas experiências com escola e educação: a vivência como aluno na escola pública. As novas experiências vêm na prática, como eles destacam, que é organizada pelo coletivo de educadores e pelas lideranças do setor de educação no cotidiano da Escola Itinerante, de uma forma diferenciada.

Permaneço na luta, estou contribuindo, eu dou aula para o segundo ano do primeiro ciclo. Na verdade, no começo que eu entrei aqui na escola, como eu nunca tinha atuado em sala de aula, eu via o modo de aula que é na escola tradicional, eu tinha uma visão diferente do que é aqui na Escola Itinerante, eu nunca tinha entrado numa sala de aula e ficava, assim, meio com um pé atrás de trabalhar, na dúvida sobre o que trabalhar com os educandos, o que não trabalhar. E fui me desenvolvendo a partir da prática mesmo. (EDSON)

A gente começou a fazer uns estudos com o Edilvane, os meninos que já tinham trabalhado em Escola Itinerante de outros acampamentos começaram a contribuir para os estudos. Eu lembro, até hoje que o primeiro planejamento que a gente fez – porque antes de dar aula tinha que estudar, planejar porque a gente nunca tinha trabalhado numa escola.(...) Se todo mundo falava que era uma escola diferente, mas é diferente no que gente? Porque a gente estuda lá fora e nunca tinha feito nenhum curso de professor, necessariamente a gente ia passar aquilo que a gente tinha aprendido, que os outros educadores nossos tinham passado pra gente. (...) Eu comecei a trabalhar, mesmo com dificuldade. Entrei numa turma, com dificuldades. A educadora abandonou. Nós tivemos muitos problemas com os educadores da escola, sabe, esse negócio de Itinerante é muito rotativo. A hora que eu cheguei, eu estranhei que tinha muitos educadores diferentes. Foi difícil acompanhar o pique, o pessoal não conhecia a gente. Na escola mesmo eu nunca tinha trabalhado, só na Ciranda Infantil. Eu cheguei, o educador Edivaldo saiu, foi para a Fazenda do Janene, foi empurrado para dentro, em Guaravera e eu assumi a turma sozinha. Comecei e veio aquela explosão de idéias! (FRANCIELE CAMILO)

Ainda discutindo como, na prática, se ressignifica a proposta pedagógica da Escola a partir da experiência, cultura e subjetividades dos educadores, Maria Aparecida destaca a participação nos cursos de formação do MST como fundamentais para ela entender a proposta da Itinerante e se rever como educadora

Já fui na Escola Milton Santos, que é em Maringá. Aquela escola é muito bonita, é uma escola que o MST fez para formar os educadores e os militantes. Agora sei que a universidade ajuda lá. Isso era quando estava estudando o normal superior ainda. Saí daqui da escola porque eu já fazia parte do Setor de Educação. Foi a primeira vez que eu saí. Depois, a segunda vez, a gente foi para Porto Rico também numa formação do MST para educadores das Itinerantes e da Educação do Campo. E a cada lugar desses que vamos, a gente faz uma reflexão sobre aquilo que aprendemos. E quando vamos para algum lugar e outro educador vai para outro lugar, tudo o que trazemos para trocar é diferente, não é aquilo que mandam, o que vem pronto não se torna diferente! (MARIA APARECIDA)

As falas destacadas mostram, para esse trabalho, que o cotidiano pedagógico da Escola Itinerante tem aspectos da Pedagogia do MST, mas que não é homogêneo, e é atravessado por inúmeras dificuldades, como se pôde observar.

Serão destacados aqui alguns aspectos centrais do cotidiano pedagógico da Escola Itinerante, que vai, a partir dessas heterogeneidades, conformando a cultura escolar dessas Escolas, considerando-as nessa complexidade que trouxemos. Isso quer dizer que a concepção de educação, proposta do MST e prática dos educadores e da escola estão sempre em conflito. Não estamos entendendo que existe uma proposta pedagógica do Estado e do Movimento Social e que essa se aplica uniformemente na Escola Itinerante. Estamos destacando sim, os limites e conflitos dessa dinâmica, a proposta e as ações da escola e dos educadores que se recriam no espaço educativo, no contexto social e cultural em que se dão as relações educativas. Esses aspectos são os observados no trabalho de campo, destacados a partir das análises dos documentos que contêm a proposta pedagógica da Escola, assim como na fala dos colaboradores desse trabalho.

d) Aspectos metodológicos

Os aspectos metodológicos referem-se a como são conduzidas as atividades pedagógicas na Escola Caminhos do Saber. Esses aspectos são conduzidos pela proposta da Pedagogia do MST, mas são atravessados pela realidade do acampamento, da comunidade, pelos saberes e experiências dos educadores e educadoras na construção dessa educação escolar. Podemos dizer que se recriam na realidade que se inserem e na ação dos sujeitos que a compõem.

Alguns aspectos dessa metodologia serão destacados aqui acompanhados da fala dos e das educadoras nesse sentido de construção e reconstrução:

Tempos Educativos: o dia a dia pedagógico se organiza na Escola Itinerante Caminhos do Saber, seguindo a proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, e que segue a Pedagogia do MST, em tempos educativos.

Um tempo educativo é um momento específico onde se desenvolvem atividades pedagógicas e que buscam contemplar as várias dimensões da aprendizagem humana.

A idéia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante na nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente. (...) os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade. (Caderno de Educação nº 09, 1999, p. 25)

Nessa perspectiva, a escola do MST se propõe, na organização pedagógica, ser um espaço que contemple as várias linguagens, as múltiplas possibilidades de aprendizagem, o desenvolvimento das muitas habilidades da pessoa humana.

A Escola Itinerante Caminhos do Saber, nessa proposta organiza-se nos tempos educativos: tempo mística, tempo aula, tempo recreio e tempo coletivo pedagógico.

O tempo mística é realizado diariamente naquele momento inicial, onde se reúnem educadores e educandos e são realizados os rituais, com destaque à simbologia do MST: cantar o Hino do Movimento Sem Terra, hastear a bandeira, gritar as palavras de ordem dos núcleos de base dos educandos e fazer alguma representação teatral, geralmente com música, de temas da luta do MST ou do acampamento.

O tempo aula é o momento que as crianças e os educadores estão em sala de aula (ou fora dela) para se realizar as atividades de aprendizado de acordo com a proposta curricular da Escola Itinerante.

É o tempo previsto para se trabalhar didaticamente os conteúdos ou temas de estudo. Pode ser dentro da sala de aula, trabalhando em círculo ou em grupos, ou, pode ser fora, fazendo um passeio de observação, por exemplo. Esse é um tempo muito importante, mas, como vimos, não deve ser o único, exatamente para que possa ser alimentado pelas outras vivências educativas que podem acontecer numa escola. (Caderno de Educação nº 09, 1999, p. 25)

O tempo recreio e merenda é o espaço das crianças brincarem em volta da escola, e comerem a merenda.

No que se refere ao recreio, na fala da Educadora Maria Aparecida, ficou aparente que o coletivo de educadores tem uma divisão de tarefas e duas educadoras são responsáveis por desenvolver atividades direcionadas com as crianças no tempo recreio. Dessa forma, esse tempo tem caráter pedagógico e educativo, mas nesse momento não está sendo realizado como atividade direcionada pelo estado de saúde comprometido da educadora responsável pelo tempo recreio.

Então meu estado de saúde comprometeu essa formação e um pouco do trabalho aqui na escola. Aqui a gente tem o recreio também, que é direcionado com brincadeiras e atividades com as crianças. Como na Educação Infantil é uma hora a menos, eu me dedico também em outras atividades. Sou eu e a Camila que fazemos o recreio e agora, como eu não estou, as crianças ficam livres. Até eu poder brincar com eles demora um pouco. (MARIA APARECIDA)

A merenda é feita por uma pessoa da comunidade, que é destinada para essa tarefa. A merenda, em geral, é doada pelas famílias do acampamento e também destinada através das cestas básicas que o acampamento recebe do Estado mensalmente. A merenda que o Estado manda não é suficiente para as crianças da escola.

Foi possível observar nas atividades de campo que o Estado manda uma quantidade padrão de merenda para as escolas públicas. Mas esse repasse de merenda tem atrasos, e segundo o coordenador da Escola Itinerante, Gilberto, é insuficiente e não é saudável para as crianças (vem muitos enlatados, alimentos industrializados, e muitas vezes com prazo de validade já ultrapassados).

Uma Escola Itinerante que se localiza num acampamento tem uma realidade específica que não se encaixa no padrão. Muitas crianças vão para a escola, pela manhã, sem se alimentar. As crianças andam e correm muito pelo acampamento e muitas delas trabalham na roça com os pais. Dessa forma a quantidade e a qualidade da alimentação escolar deve ser outra, diferente da padrão do Estado, que não dá conta dessa realidade.

A contribuição do acampamento com a merenda escolar, na afirmação de Gilberto, é de que é uma das formas das famílias do acampamento se responsabilizarem pela escola. Segundo o Gilberto, nunca faltou comida na escola, por mais que o repasse do Estado seja insuficiente e de péssima qualidade. Perpassa, portanto por uma questão de gestão da escola pela comunidade e uma questão de organização política do acampamento:

Se nós produzimos alimento de sobra, não tem como não prover a escola com uma alimentação saudável e que dê conta de garantir o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Muitas crianças vêm do barraco com fome, por diversos motivos

familiares. São mal cuidadas. O mínimo que podemos fazer é garantir que elas estejam alimentadas para aprender e se desenvolver. (GILBERTO – CADERNO DE CAMPO, 2008)

Assim o acampamento acaba assumindo as responsabilidades de manter a merenda escolar. Cada família que produz arroz, feijão, milho, mandioca, carne, ovos, hortaliças, frutas e outros alimentos, destina uma parte-doação para a Escola. Essa discussão é feita nas coordenações do acampamento, que fica responsável por garantir esse repasse das famílias à escola. Cada coordenação de base (núcleo de famílias) tem um responsável pelo Setor de Educação, então essa é uma das tarefas atribuídas a essas pessoas.

A forma como a escola em sua proposta e coordenação achou para enfrentar essa questão, foi recriando a sistemática da merenda escolar proposta pela política pública.

Podemos dizer que há um compartilhamento nas responsabilidades pedagógicas, humanas e operacionais da escola, das diversos atores desse processo: Estado, Movimento Social, acampamento – famílias acampadas.

Tempo coletivo pedagógico: uma vez por semana, em contra turno ao período de atividades pedagógicas com os alunos, os educadores e os coordenadores da Escola Itinerante se reúnem para avaliar as atividades da semana e planejar conjuntamente outras, assim como para discutir os problemas enfrentados no cotidiano escolar, estudar e aprofundar questões relacionadas à Pedagogia do MST. Pude acompanhar somente o início desse tempo ao final de um dia de pesquisa de campo.

Para o MST o tempo coletivo pedagógico:

visa garantir um ou mais tempos destinados às educadoras (professoras, funcionárias, monitores e voluntários). Podem ser todas juntas ou separadas, conforme as atividades previstas. Nesse tempo deve ser feita uma análise do processo educacional em andamento, planejar a intencionalidade pedagógica dali para frente, ver como melhorar o ambiente educativo e como envolver melhor os educandos no processo, combinar como serão desenvolvidas as atividades pedagógicas. Pode ser usado, também, para aprofundamento da pedagogia do MST e da proposta político pedagógica da escola, bem como para o estudo a legislação em vista de fazer avançar o processo educativo, sem ter que mergulhar em legalismos e na lógica da burocracia. (Caderno de Educação nº 09, 1999, p. 26, 27)

Os educadores falam sobre esse tempo, sobre a segurança que é transmitida pelo trabalho conjunto entre educadores:

Foi muito bom porque a gente trabalha no coletivo. Eu acho que não foi tão difícil para eu pegar os conteúdos e o jeito de trabalhar porque nós fazemos o

planejamento no coletivo, nós sentamos no coletivo de educadores todas as quintas-feiras para discutir o planejamento das aulas no decorrer da semana. (EDSON)

O tempo coletivo pedagógico é uma reunião que expressa o trabalho coletivo dos educadores sendo um método de aplicação de forma de trabalhar. Para os educadores, o coletivo é mais que o lugar de formação. É um espaço de segurança, troca, solidariedade, confiança, identidade, expressos nas suas falas:

O coletivo da nossa escola, que é o nosso coletivo, ele é uma família para nós. Às vezes a gente tem mais consideração pelas pessoas que estão no nosso coletivo do que a nossa própria família, porque daí eles ajudam nessa caminhada. E os nossos parentes já excluem praticamente nós da família por ser Sem Terra! Por isso que andamos junto com a escola! (ÉRICA)

E a cada lugar desses que vamos, a gente faz uma reflexão sobre aquilo que aprendemos. E quando vamos para algum lugar e outro educador vai para outro lugar, tudo o que trazemos para trocar é diferente, não é aquilo que mandam, o que vem pronto não se torna diferente! Agora quando se vai em busca do conhecimento sozinho, você vai atrás, mas é mais difícil, é diferente. No coletivo é o que mais a gente aprende. (MARIA APARECIDA)

Na proposta da Pedagogia do MST existem outros tempos educativos (tempo trabalho, tempo leitura, tempo núcleo de base, e outros), mas que não são todos desenvolvidos nessa Itinerante, pela realidade, pelas dificuldades pedagógicas, políticas, culturais e estruturais da escola e do acampamento e, sobretudo pela avaliação da necessidade feita pelo coletivo de educadores. Esses são os tempos educativos trabalhados na proposta pedagógica da Escola Itinerante Caminhos do Saber.

e) Observações do cotidiano pedagógico: saberes, cultura escolar e gênero no trabalho com a realidade

Nas observações realizadas durante o trabalho de campo, participando do dia a dia nas salas de aula, foi possível ter um encontro com questões mais específicas do trabalho pedagógico, olhar para os saberes escolares e entrar em contato com a cultura escolar da Escola Itinerante.

Nas salas de aula foi possível observar alguns aspectos que serão descritos como destaque, pois são ilustrativos da concepção de educação do MST, da proposta pedagógica da

política pública e dos educadores e educando na vivência dos saberes escolares que dispõe, que constroem, significam e ressignificam no contexto escolar.

Na sala de aula do 2º ano do 1º ciclo foi possível observar que as aulas acontecem numa sala apertada, com muitos alunos para aquele espaço. As carteiras enfileiradas, não era possível ser de outra forma, a professora no quadro e os alunos buscando resolver um problema matemático em seus cadernos. O problema era mais ou menos assim: “Uma família do acampamento plantou e colheu 100 sacos de feijão. Doou 3 para a Escola e guardou 10 para seu gasto. Quantos sobraram para vender?”

O problema matemático trabalhado está dentro da tentativa e proposta de se trabalhar com a realidade das crianças como geradora de aprendizagens.

Essa é uma das preocupações expressas, tanto nas atividades desenvolvidas em sala de aula com os educandos, como a descrita anteriormente, quanto na fala dos educadores, que perpassa a proposta pedagógica da Escola Itinerante e da Pedagogia do MST.

A gente fala que tem que planejar o trabalho pedagógico. Eu tenho o tema da aula, eu já venho para a escola tendo gravado tudo. Então tem que estar tudo no caderno esse planejamento. É uma coisa que você faz ela e você muda a hora que você quer, dependendo da situação e da necessidade em sala de aula. São as crianças que mudam a aula, eles praticamente que planejam a aula. Então eu planejo, o planejamento muda e, depois da aula, faço outro registro no caderno relatando como foi. Eu entrei para a escola e o meu medo de estar indo para a escola era de que eu não conseguisse trabalhar com a realidade do campo e do MST. (...) Nesse tempo, o que eu aprendi da escola, era tudo da cidade, aquele modelo, sabe? Nada da escola do campo, nada da realidade do campo. E o que é de mais valor da nossa Escola Itinerante é isso, é estudar o meio em que vive. Então eu tive mais que aprender com escola, do que ensinar nela! Porque tive que aprender a conviver com o meio que a gente vive para depois estar repassando parte para os alunos. (MARIA APARECIDA)

Não sei, mas a gente vê tantos assentamentos que saiu escola nesse curso que a gente foi em Faxinal do Céu, as críticas de como que as escolas dos assentamentos estão organizadas, a formação do professor que não conhece a realidade do campo, como é que a gente vai mudar? Se a gente quer a escola nova e os professores não conseguem se conscientizar por não viver aquela realidade de assentamento, daí continua a mesma escola tradicional de sempre. (FRANCIELE CAMILO)

Nós escolhemos um tema a ser trabalhado, conforme está o andamento do acampamento, e é um tema que nós trabalhamos, não só do acampamento como também da sociedade lá fora. Com esses temas o que nós procuramos é trabalhar a nossa realidade de acampamento, de luta, de vida no campo. (EDSON)

A Escola Itinerante é que traz também para dentro dela a realidade do que nós vivemos aqui, não traz a realidade lá de fora, da cidade, e sim traz o que se

vivencia aqui. Daqui, do conhecimento daqui para fora, como um todo, da realidade daqui para o mundo, a educação a partir da realidade. (JONES)

Os quatro educadores citados falam do trabalho com a realidade do campo, do acampamento, das crianças. E de essa proposta direcionar o trabalho pedagógico. Esse saber escolar, que é muito comum no discurso e nas práticas do MST, tem inspiração freireana. Paulo Freire é muito estudado nas escolas do MST, recriado em suas cartilhas e presente nas práticas pedagógicas, como o trabalho específico com o tema gerador que será tratado a seguir.

Outros aspectos do cotidiano pedagógico que foram observados dizem respeito tanto à relação educador-educandos quanto às condições de trabalho das educadoras mulheres.

No 1º ano do 1º ciclo, na sala da educadora Cleusa e da educadora Jose, as crianças faziam uma atividade no caderno, de cópia de palavras do quadro. O bebê de Jose estava no carrinho, dormindo, e as crianças faziam as atividades e se preocupavam com o bebê. Jose ao mesmo tempo que atendia as crianças, corrigia seus cadernos, dava atenção e amamentava o seu bebê. As educadoras estavam conferindo os pareceres dos alunos para entregar na secretaria da escola. Mostraram-me alguns e pediram sugestões. Disseram-me que era muito trabalhoso para o educador fazer o sistema de avaliação por pareceres, mas que ao mesmo tempo era importante porque os alunos eram avaliados individualmente no processo de sua aprendizagem. Era mais justo, mas a preocupação era que de fato a avaliação fosse coerente com as condições de aprendizado dos alunos para garantir que as crianças estejam em aprendizado pelos anos que passarem na Itinerante.

As educadoras mulheres, muitas vezes têm dificuldades de trabalhar, de estudar, de militar. Às vezes acabam abandonando, por conta de sua condição de mulher, pelas exigências da casa, do marido, dos filhos. Além de perceber isso na observação em sala de aula – da Jose trabalhando com seu bebê (no momento do encerramento dessa pesquisa, nem Jose, nem Cleusa não eram mais educadoras da Escola Itinerante. Cleusa tem um bebê e cuida dele), as falas delas nos apontam nesse sentido:

Nesse mesmo tempo já me escolheram também para ir para o Magistério lá no ITERRA em Veranópolis, RS.(...) Cheguei aqui, deu a maior briga com o meu marido porque ele não queria que eu voltasse para o curso e então nós nos separamos de novo por causa do curso de Magistério que eu queria fazer. (OZELI)

Nessas reuniões que eu participei, comentei que queria ser educadora da escola. Os coordenadores da Escola Itinerante fizeram a proposta para mim que eu podia entrar para ser educadora, mas para mim poder entrar, eu tinha que estudar. (...)Mas chegando esse ano, eu tive muita dificuldade para conseguir ir para a escola.(...)

Depois do nascimento desse meu filho, eu não conseguia entender nada, porque eu ia para a escola, mas eu ficava preocupada com o filho, com as coisas que tinha que fazer, com os problemas pessoais que tinha e não consegui. Eu repeti, reprovei de ano. Sabe, estou na escola, mas com a cabeça nos problemas.(...) Eu tive que sair do magistério lá no ITERRA, por causa de todos esses problemas, não consegui terminar.(...) Mas quem reprova de ano, pelo coletivo, nos combinados que a gente faz, é afastado da escola. Como esse era o meu caso, eu passei por uma avaliação. Era uma reunião onde eu coloquei os problemas que tive, e todos os educadores e coordenadores que fazem parte desse coletivo, avaliaram minha situação, se eu continuava na escola como educadora, ou não. O coletivo então resolveu me dar uma chance, graças a Deus!! (ÉRICA)

A prática pedagógica na Escola Itinerante, muito além de ser uma prática de classe social somente, é uma prática de gênero, entre outras dimensões da complexidade de uma realidade social, ou da implantação de uma política pública. No discurso oficial do MST, muitas vezes não aparecem essas questões, como também muitas vezes são desconsideradas nas discussões políticas internas do Movimento, sendo assim, reproduzidas as desigualdades, que em tese, se busca superar.

Outro aspecto observado no trabalho de campo e que vale ser destacado aqui é como se dá a relação entre educandos-educadores, tema muito discutido na literatura pedagógica em geral.

No 1º ano do 2º ciclo, a educadora Franciele Camilo estava na sala de aula trabalhando com a turma no quadro negro, corrigindo com eles atividades de matemática do caderno. Muita participação dos alunos, perguntas freqüentes, respostas à educadora, questionamentos. Barulho pedagógico na sala de aula. A relação entre a educadora e os educandos é o que mais marcou nesse momento de observação e participação. Uma relação de respeito, de construção de conhecimento juntos, de diálogo, de solidariedade. Num simples ato de corrigir um exercício a educadora conversava com as crianças, interagia, perguntava, e as crianças expressavam suas idéias e visões que influenciavam a forma de entender e de realizar o exercício de matemática. A educadora estava aberta às formas de construção feitas pelas crianças, discutia-as e problematizava-as e as crianças, ao mesmo tempo, abertas às orientações da educadora.

Jones nos falou sobre essa questão da relação aberta com os educandos e a possibilidade do desenvolvimento crítico das crianças a partir dessa abertura:

Outra coisa importante da Escola Itinerante é que a formação das crianças é muito boa, assim como, a formação política, como militante do Movimento e como psicológico também. As crianças debatem bem, têm essa oportunidade de falar, de se expressar. (JONES)

Essa possibilidade de formação foi observada também em outros momentos de sala de aula, ou de outros tempos educativos vividos na escola, como nas conversas feitas com as crianças à respeito dos temas geradores trabalhados.

Esses registros são fragmentos do contexto pedagógico em que se encontra a escola, mas que marcaram o momento em que a pesquisa estava sendo desenvolvida na observação participante da prática de sala de aula e do conjunto das práticas pedagógicas da escola e que a partir dele pode-se discutir questões referentes ao cotidiano pedagógico da Escola Itinerante Caminhos do Saber em suas diferentes dimensões: a construção de uma cultura escolar.

f) Currículo e tema gerador

Os conteúdos, na Escola Itinerante Caminhos do Saber são trabalhados a partir da idéia de tema gerador (FREIRE, 2006). Essa é uma das formas metodológicas de buscar trabalhar na escola a realidade política, social, cultural do acampamento e do MST. Essa é uma orientação do Setor de Educação do MST e da Pedagogia do Movimento.

Como a formação dos educadores é feita pelo Setor de Educação do MST, essa é a linha metodológica proposta e aplicada pelas Escolas Itinerantes no Paraná.

Na escola Caminhos do Saber, segundo conversa com Gilberto e com os educadores, os conteúdos são trabalhados a partir de um tema gerador. Cada tema é escolhido para um período de dois meses de trabalho e os temas buscam representar a realidade local, abordar os problemas da comunidade ou os assuntos em pauta dentro do MST, ou do acampamento.

O processo de escolha dos temas é feito pelos educadores em discussão nos núcleos de famílias do acampamento e no setor de educação do acampamento.

Durante o trabalho de campo foi perguntado aos educadores sobre quais temas já tinham trabalhado durante aquele ano da escola e as respostas era as de que não se lembravam naquele momento. Aí um conversando com outro me disseram dois temas: Vícios e Preservação do Meio Ambiente. Os educadores têm muita insegurança ao falar do trabalho com os temas geradores, não conseguem explicar como é feito, mas afirmam que existe o trabalho com os temas segundo a proposta da Pedagogia do MST.

Nesse momento da pesquisa na escola estava sendo trabalhado o tema gerador “preservação do meio ambiente”. Esse era o tema da escola, mas cada educador recria em sua dinâmica pedagógica, na sala de aula, o trabalho com o tema e os conteúdos a serem trabalhados a partir dessa discussão.

Foi possível observar no diálogo com os educadores a dificuldade de se trabalhar com essa proposta. Na prática, nem todos os conteúdos estão articulados com o tema gerador, talvez o trabalho com o tema esteja mais para uma discussão a respeito da questão, do que uma forma, um método de articular os diferentes conteúdos a partir de um tema gerador. Isso foi destacado pelo Gilberto em nossas conversas, dizendo que os educadores têm imensa dificuldade de fazer um trabalho pedagógico que vá além do que foi feito com eles um dia na escola primária, pela falta de formação, de estudo, de experiência. Sobre os temas geradores ele afirmou que os educadores não conseguem articular os conteúdos com o tema, principalmente a matemática e acabam reproduzindo um trabalho desarticulado com a proposta de se trabalhar com a realidade, apesar de a maioria deles ter o entendimento dessa proposta.

g) Organização e gestão da escola

Sobre a organização da gestão da Escola, conforme o PPP das Itinerantes está

alicerçada no compromisso de participação, envolvendo os educandos/as, os educadores/as e a comunidade acampada. O princípio de Democratização da Gestão se concretiza na participação da comunidade, de forma organizada, na gestão administrativa, financeira e pedagógica, e da direção coletiva dos processos pedagógicos. (Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 28)

Para se dar a gestão participativa e democrática na escola a proposta é de que se tenha uma organização que pressuponha essa participação. Assim, como no PPP está colocado que é preciso ter uma organização no acampamento e uma organização dos educadores (coletivo pedagógico) e dos educandos (núcleos de base dos educando e coordenação das turmas).

A cada núcleo de famílias tem uma pessoa responsável pela educação. Estas participam da coordenação do Coletivo de educação, cuja tarefa é realizar o diagnóstico educacional das famílias e fazer os encaminhamentos na área da educação junto às mesmas. Desta coordenação, a cada 5 membros, um integra o Setor de Educação do acampamento. Neste setor também participam os/as educadores/as da Escola Itinerante. Todas as decisões e encaminhamentos da Escola Itinerante passam pelo Setor e coletivo de educação e pela coordenação geral do acampamento que é formada por um homem e uma mulher de cada núcleo de base. (Projeto Político Pedagógico, 2003, p. 29)

Dessa forma a Escola Itinerante Caminhos do Saber é gestada pelas famílias do acampamento, na organização proposta pelo MST e reiterada no PPP das Itinerantes. No acampamento existe o Setor de Educação, o coletivo de educadores, mas que essa organização é

frágil, percebida na fala e no silenciamento das pessoas da comunidade entrevistadas e nas conversas com o Gilberto que afirma que muitas das coisas da escola são decididas entre os educadores e a coordenação da escola porque o acampamento está com problemas na organicidade e a participação da comunidade na escola é bastante frágil, a não ser nas questões práticas como o caso da merenda e da limpeza da escola. Por exemplo, Gilberto cita a questão da escolha do nome da Escola, feita durante as discussões, em 2005, da preparação da escola para ela começar a funcionar. Ele afirma que o nome da escola foi escolhido na coordenação do acampamento e do setor de educação, que não teve a participação das famílias. Na opinião dele, como a escola estava sendo implantada no acampamento que já pressupõe uma organização para a participação, isso deveria ter sido feito nas brigadas ou núcleos de famílias, mas pela dificuldade e fragilidade dessa própria organização, esse processo não se deu.

Gauchão em sua entrevista fala um pouco de como ele se vê dentro dessa participação e como são suas tarefas de ajudar a constituir uma possível gestão democrática da escola:

A tarefa do Setor de Educação, de 50, não é uma tarefa pesada. Tanto no de 50 quanto no de 10, é assim. Cada grupo tem os seus Setor, não é? Então eu sou de 50 da brigada, eu sou estrutura da brigada inteira. O problema é o seguinte: eu tenho que chamar os 5 componentes que eu tenho que coordenar no grupo, que são os da Educação de 50 famílias, que são esses que comandam as brigadas internas aqui do acampamento, e passar as tarefas que a direção passou para nós. Também levantar os problemas, falar que tem que fazer isso, aquilo, aquele outro, temos que trabalhar na escola tal dia assim, temos que tirar uma madeira para arrumar a escola, nós temos que fazer um banheiro, nós temos que arrumar aquela água, temos que passar para o pessoal da infra-estrutura que mexe com água, precisa ver água, precisa arrumar banheiro melhor para essa piaçada, precisa fazer uma cozinha melhor, então nessa parte eu tenho que tomar a frente não é? Essa é minha tarefa. Eu chamo os 4 companheiro meu da brigada das famílias e falo assim: “Eu só posso pegar a tarefa se trabalhar junto e fazer isso, aquilo e aquele outro.”. Como nessa idéia de pegar um professor e ir com o ônibus todo dia. (GAUCHÃO)

Outro aspecto interessante para se levantar nessa questão aparece na fala de Ozeli que mostra a fragilidade da participação da comunidade na gestão escolar destacando esse problema como tema de sua pesquisa no seu curso de magistério: os problemas da realidade são temas para serem estudados nas Escolas do MST, dentro da proposta da função social da construção do conhecimento:

Também tenho que fazer uma pesquisa agora que é para fazer o TCC, sobre escola e comunidade. Eu vou pesquisar agora a relação da comunidade e da escola, que é bem difícil aqui no nosso acampamento e em todos os acampamentos é difícil mesmo. Até a comunidade entender qual o papel dela, quais as dificuldades... Tem

dificuldade aqui com merenda escolar que não vem, material que não temos e a comunidade está muito assim acomodada, não vai, não participa, deixa só para o professor tocar a escola. (OZELI)

Com relação aos educandos, existe uma organização na escola que segue a organização política do MST nos acampamentos e assentamentos. Cada turma tem um ou pode ter dois NBs, cada NB tem um coordenador e uma coordenadora que forma a coordenação dos alunos da Escola Itinerante.

Na Escola Itinerante Caminhos do Saber essa coordenação dos alunos não funciona como instância, ela existe de fato como uma forma de aprendizagem da organização política do MST, também como uma forma de fazer da escola um espaço de aprendizagem a partir da representação do que o MST propõe como organização política e como organização da nova sociedade.

Também na visão tanto dos educadores quanto das coordenações do Setor de Educação, essa é uma forma de formar os futuros militantes, dirigentes da organização, e a escola cumpre esse papel.

Nessa escola temos os núcleos de base: Rosa Luxemburgo, Olga Benário, Che Guevara, Zumbi dos Palmares, Anjos Socialistas, Dandara.

Os nomes dos núcleos são escolhidos pelas crianças com ajuda dos educadores e faz parte de um dos momentos de trabalho pedagógico da escola envolvendo pesquisa, apresentação oral, teatral, registros no caderno, etc. Geralmente os nomes são atribuídos a lutadores que estão em pauta da discussão no interior do MST.

h) Avaliação

Ainda com relação à dinâmica pedagógica da escola a **avaliação** é um ponto importante a se destacar.

Em conversas com a coordenação da Escola e com os Educadores, eles destacaram como é realizada a avaliação nas Itinerantes e como se faz na Caminhos do Saber.

No Projeto político Pedagógico, a avaliação é entendida como:

uma ação humana concreta, contextualizada no cotidiano da escola e vivenciada por toda a comunidade acampada, é um processo sistemático, cumulativo e participativo de acompanhamento de todos os tempos e espaços educativos que são vivenciados nos Cursos (escola) e no acampamento. (PPP, 2003, p. 25)

Ainda no PPP, são destacados alguns critérios de avaliação que devem ser considerados nas Escolas como diretriz das avaliações: “o crescimento da pessoa como ser humano; aprendizado escolar e desenvolvimento intelectual”.(PPP, 2003, p. 25)

Considerando essas questões postas, os educadores fazem o acompanhamento diário dos educandos, com registros pessoais, e a cada semestre registram os resultados da avaliação num Parecer Descritivo dividido por áreas de conhecimento: I – ÁREA: Comunicação e Expressão (Língua portuguesa, Educação Artística e Educação Física); II – ÁREA: Ciências Naturais e Sociais (Geografia, História, Ciências e Ensino Religioso); III – ÁREA: Lógico – Matemática;

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esse estudo, foi necessário estar no acampamento, novamente, dialogar, conviver, contribuir, sentir mais uma vez a presença dos outros e se fazer presente. Só é possível escrever essas considerações finais, nessa perspectiva, do reviver a troca, o diálogo, a convivência com as pessoas que compõem esse trabalho, e que são sujeitos de si e de mim nesse processo de ressignificação pessoal, assim como da realidade que vivemos.

Voltar para o acampamento, em janeiro de 2009 me ajuda a escrever essas linhas, no tom que esse trabalho busca ter: o do inacabamento como processo de construção permanente, o da revisão da forma de produção do conhecimento racional-moderno (SANTOS, 2005; MORIN, 2000, 2002, HELLER, 2001), o da humanização da produção científica nas ciências humanas e sociais, o da reafirmação da busca pela transformação da sociedade pautada no respeito à diversidade humana e à pluralidade de ações e sujeitos nos contextos sociais e culturais complexos em que se encontram os grupos sociais, o do compromisso com um mundo melhor. Isso está sendo colocado aqui, nessas palavras finais, mesmo considerando todos os limites que esse trabalho possa apresentar nesses e em outros sentidos.

Essas considerações finais foram escritas numa agenda que estava dentro de minha bolsa no retorno para casa, depois de ter passado dois dias no acampamento Maila Sabrina com os educadores da Escola Itinerante e com a comunidade acampada. Voltando para casa, por um acidente na estrada, fiquei por 5 horas esperando socorro, no meio da estrada num lugar que não pega telefone nem tem ninguém para socorrer. Durante a espera, longa, na noite e com chuva, que é a expressão da finalização do trabalho de pesquisa com as barreiras expressas nas dificuldades de se chegar no acampamento e sair de lá, como as que passei por toda uma década de militância, que me fizeram, novamente me rever, e sobretudo rever o trabalho que tinha feito, a partir do último contato com o acampamento e as pessoas acampadas, escrevi essas considerações. Escritas na agenda, a lápis, molhadas de chuva e de lágrimas. Digitadas aqui.

Durante a pesquisa desenvolvida, a partir das entrevistas realizadas, da revisão de literatura, assim como da participação no cotidiano da política pública, pudemos levantar algumas outras questões referentes tanto com relação à atuação do Estado e do Movimento Social quanto à apropriação, ressignificação da política pelos sujeitos na realidade do acampamento.

Há uma perspectiva na relação do Estado com a sociedade civil, de participação dos atores sociais na construção do espaço público brasileiro. Essa perspectiva está pautada na idéia de cidadania ampliada (DAGNINO, 2004; LAVALLE, 2003; CANCLINI, 2003) onde, na busca pela garantia dos direitos os atores sociais dialogam, participam do Estado, e protagonizam políticas públicas como as de educação por direitos que não só os formais, mas os culturais, e, sobretudo os direitos de participação e gestão das políticas de Estado.

Os direitos aqui destacados estão para além dos sociais, ou clássicos. São também direitos culturais que são pauta de políticas de Estado. Um Estado que aos poucos, na interrelação com a sociedade civil, assume a diversidade e multiculturalidade (MONTIEL, 2003, CANCLINI, 2003, 2006) como direitos alvo de políticas públicas. Nesse caso aqui, as políticas de Educação do Campo e a Escola Itinerante. Essa possibilidade se dá na realidade das políticas de educação, a qual estamos analisando, mesmo coexistindo com as históricas negações de direitos por parte do Estado e as violências institucionalizadas contra trabalhadores e movimentos sociais, por exemplo. Mesmo sabendo também que nos Estados da América Latina e no Brasil existem poucas expressões das políticas multiculturais, como Canclini (2003) aponta numa visão mais ampla da questão.

Como o Estado está sendo considerado aqui em seu caráter ampliado (SEMERARO, 1999), nas suas contradições, e nos diversos espaços de participação da sociedade civil, o MST como movimento social parte da chamada sociedade civil organizada, passa a disputar a hegemonia em projetos de educação, garantindo sua participação cidadã de caráter ampliado, e o protagonismo na implantação das políticas de Educação do Campo. Essa é uma possibilidade de construção que se revela na política pública de Educação do Campo Escola Itinerante no Paraná. Há, pois, um reconhecimento no Estado pela forma de condução da política pública com a participação dos grupos sociais e culturais, e nesse caso, o MST, dos povos do campo e dos Sem Terra. Reconhecimento de direitos e de ações materializado aqui na política de Educação do Campo, na Escola Itinerante do MST. O Estado passa a considerar a condição das populações do campo, de assentamentos e pertencentes ao movimento social nas suas condições de sujeitos históricos.

Quando não há esse reconhecimento, a normatização e a materialização dele, através das políticas, aparecem os diversos conflitos na luta pela terra e pela educação: o MST encarando o Estado como inimigo e o Estado usando da força e violência para aniquilar o MST. Essas práticas ainda coexistem, contraditoriamente.

A pauta cultural e de consideração da diversidade nos projetos de educação, na interação Estado e Movimento Social, está no reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica na execução da política de educação para a garantia da liberdade de afirmação de identidades (CANCLINI, 2003; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000) dos Sem Terra a partir da escola. O direito reconhecido de se garantir a educação e através dela, o reconhecimento das identidades para o desenvolvimento da luta social e da construção de conhecimentos que estejam ligados ao projeto de construção social e cultural do campo no projeto do MST, da reforma agrária, da pequena agricultura, da sustentabilidade. É como Canclini (2003) nos aponta como possibilidade democrática a cultura política e a política cultural de aceitar as diferenças, como também de criar condições para que elas possam ser vividas na ambigüidade como um exercício da cidadania, possibilitando assim a compreensão do outro na sua diferença, como um ser de direitos

Os Sem Terra, nessa perspectiva, são assumidos e se assumem como seres de direitos, da cidadania ampliada, nova, como já dito anteriormente, fazem parte de uma coletividade demonstrando consciência dessa coletividade e se auto-nomeando Sem Terra. O MST chama de “pertença”, ou identidade Sem Terra. Assumir essa condição, como um grupo social, representa o reconhecimento das características culturais e políticas como possibilidade da construção de uma vida no campo, com suas particularidades, peculiaridades e a luta social que lhe é implícita dado o contexto atual brasileiro. As políticas de Educação do Campo não são somente destinadas e experienciadas por Sem Terras, mas também pelos ribeirinhos, pelos povos da floresta, pelos indígenas, que da mesma forma têm seu direito reconhecido de preservar suas culturas, atravessada pela educação e uma vida digna com seus direitos respeitados. É a diferença assumida no Estado, contra a homogeneização de formas de viver a vida, de formas de se educar.

Em termos pedagógicos, a Educação do Campo garante o direito de autonomia política e pedagógica nas escolas, podendo estas trabalhar com conteúdos e metodologias ligadas às culturas do campo em que estão inseridas, às suas realidades sociais e políticas, ficando a escolha para as comunidades e o Estado, em diálogo. Outro aspecto, nesse sentido é a não homogeneização de calendários escolares, pois o campo tem a particularidade do trabalho em safras, e a escola pode ter a escolha de quando estabelecer seu calendário. A não homogeneização das práticas político-pedagógicas e de conteúdos nas escolas do campo, a partir de uma cultura urbana (ARROYO, 2004)

Enquanto Movimento Social o Movimento Sem Terra assume a execução política pública Escola Itinerante em várias dimensões: política, pedagógica, e em sua maior parte, financeira.

Pudemos perceber isso na fala das pessoas, assim como na participação na comunidade do acampamento no cotidiano escolar.

Mas assumir a política pública não significa homogeneizar as práticas internas da Escola Itinerante. Se autodenominar Sem Terra também não significa homogeneizar a identidade e a cultura.

As histórias de vida desenvolvidas durante a pesquisa e deixadas nesse trabalho como documento, a partir da mediação feita da oralidade para a escrita (MEIHY, 1992, 2002, 2007; FREITAS, 2002), foram feitas com os educadores Sem Terra e ajudam a tecer essa percepção de que dentro de um grupo social com características políticas e culturais específicas, como os Sem Terra, existem diferentes histórias, percepções, e culturas. Diferentes formas de ressignificar o estabelecido, tanto em termos do discurso quanto na produção da vida e do trabalho. Elas nos ajudam a ver que as histórias de vida desconstroem, em certa medida e para essa análise, a identidade atribuída como única pelo próprio movimento social e pelo outro, a cultura essencialista: ser Sem Terra, ser do campo, ser educador do MST, ser Pedagogo do MST.

As histórias de vida nos mostram, nessa perspectiva, mesmo considerando as categorias Sem Terra e educadores do MST, o poder que os grupos sociais e culturais tem de se autodenominar e ter consciência da coletividade, mas ao mesmo tempo, mostra-nos a heterogeneidade das práticas nas experiências das pessoas, nas suas subjetividades, nas suas condições plurais de existência (gênero, raça, orientação sexual, condições físicas especiais). Isso atravessa o ser Sem Terra e o ser educador do MST e mostra que ele não é homogêneo e nacional, mas sim, plural, diverso.

A identidade Sem Terra é atribuída aos assentados e acampados e aos militantes do MST, a partir de algumas características de comportamento e valores e acompanhada da simbologia do Movimento. É uma identidade atribuída como resistência para a luta e disputa de projetos de educação, de reforma agrária e outros em nossa sociedade. É uma estratégia do MST em desenvolver a chamada “pertença” dos militantes e base ao Movimento. O MST não abre mão de se auto atribuir uma identidade única e é o que lhe faz ganhar a dimensão coletiva pela luta por direitos na perspectiva da cidadania ampliada no espaço sociedade civil-Estado. Assim buscam traçar estratégias de defesas de seus direitos na sociedade, no Estado, buscando garantir uma melhor forma de viver de acordo com suas pautas culturais, sociais, ambientais e políticas e, sobretudo, se colocando na vida como sujeitos históricos que são.

Com relação aos educadores, as propostas pedagógicas do MST são entendidas e propagadas nos cursos de formação e através do caráter educativo que o Movimento Social tem,

no acampamento e na sua dinâmica interna. No discurso tanto das lideranças como dos educadores, as propostas aparecem como homogêneas: a Pedagogia do MST, a Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Educação do Campo do MST, a identidade Sem Terra. Porém, elas não são únicas. A presença da diversidade e pluralidade humana e de práticas é visível nos acampamentos do MST e nas escolas, na Escola Itinerante. E, sobretudo, são recriadas no cotidiano escolar, social e cultural. Uma cultura escolar em recriação constante e cotidiana como pudemos analisar durante esse trabalho.

Levantamos durante a pesquisa aspectos das subjetividades dos educadores e aspectos da prática pedagógica no interior da Escola itinerante Maila Sabrina que vêm mostrar essa recriação que estamos falando.

Os educadores e as educadoras são pessoas da comunidade que conseguiram, de alguma forma, estudar um pouco mais na escola formal. São escolhidas pelo Setor de Educação do Movimento. São pessoas que vivem a exclusão e as desigualdades em diversos níveis: de classe, de gênero, de etnia, entre outros.

Tornam-se educadores e com isso voltam a estudar, a buscar uma inclusão educacional. Também desenvolvem comportamentos, valores para os militantes do MST e carregam consigo a simbologia Sem Terra. Vão a encontros e formações pedagógicas do MST, entram nas instâncias da organização, sobretudo nos coletivos de educadores. Também vão, aos poucos, incorporando no discurso, as características da Educação do MST e visões de mundo na luta política desse movimento social. As identidades são construídas, com marcas da atribuída pelo MST, mas também a partir das concepções pessoais que marcam as subjetividades, daí derivam contradições.



FOTO 44: Educadora Marilda e sua camiseta feita como símbolo da Escola Itinerante. Nas costas a frase: “Somos educadores/as, semeamos com pertença, juntos nessa luta, para fazer a diferença.” O simbólico no corpo, que marca sua história, mas que também é marcado por ela. Nessa foto a Marilda, que é educadora e que foi coordenadora da Escola, mas não conseguiu conciliar a liderança em casa, com o marido, tendo que deixar para outra pessoa, no caso hoje o Gilberto, arrumava a Escola para receber os educadores e lideranças do setor de educação do MST para um curso de formação. Aqui, falando e gesticulando com as outras educadoras que a acompanham.

Dessa forma não há como negar que todas essas experiências internas na conformação do ser educador do MST são atravessadas pelas subjetividades e, sobretudo, pelas experiências vividas durante suas histórias de vida. É a complexidade do mundo que emerge da vida das pessoas, mostrando o quanto é difícil se construir um modo de vida alternativo, humanizado, digno.

Estamos buscando considerar que não basta afirmar que o MST tem uma identidade de luta e resistência, que sua educação pública é libertadora, que seus acampamentos e assentamentos são espaços democráticos, de participação, e que a construção desse campo, em sua concepção se dá de forma linear e homogênea, como muitas vezes aparece em seus discursos e literatura interna.

A pesquisa nos mostrou que, nesse sentido, são várias as contradições vividas nessa complexidade.

As educadoras mulheres vivem, se apropriam e ressignificam suas vidas e práticas na escola e no movimento a partir de sua condição de gênero. Isso significa dizer que vivem outras opressões e desigualdades para além das de classe. As educadoras-militantes mulheres, muitas vezes não conseguem continuar estudando. Sua condição de trabalho e militância é diferente, por vezes mais dura pelas condições que se encontram, no ser mãe e mulher.

Mesmo considerando as inúmeras propostas, ações, atividades dentro do MST que envolvem as mulheres atreladas à discussão das desigualdades de gênero, o discurso oficial é voltado para a luta de classes – como está posto em suas cartilhas³⁰. Ele atrela a mudança nas relações de gênero à participação da mulher na militância, e nas instâncias do Movimento, ou seja, a questão de gênero é tratada essencialmente na perspectiva de classe: “O capitalismo e as mulheres” ou “As mulheres contra o capital” (MST, 2004)

As educadoras entrevistadas nos apresentaram as relações desiguais que se dão no Movimento, na Escola e no acampamento, na família. As suas práticas são atravessadas por essas relações que geram outras desigualdades, e que demonstram que a prática social é plural, humana e contraditória. Essas reflexões não se encerram aqui. As questões de gênero no MST já foram estudadas em outros trabalhos³¹ e aqui foram levantados alguns aspectos que atravessam a prática militante dos educadores e educadoras entrevistados.

Enfim, a pesquisa nos mostrou que o discurso pedagógico do MST é recriado na prática da escola, tendo em vista essa complexidade que estamos destacando, a partir de vários determinantes. Uma cultura escolar em transformação constante.

Os educadores, como já demonstrado, conseguem formular em seus discursos uma prática pedagógica que combina com a proposta da Pedagogia da Terra e com as formulações pedagógicas da Educação do Campo construídas pelo MST. Mas existe uma distância entre o fazer pedagógico e o dizer pedagógico. O discurso instituído em torno da pedagogia do MST, na prática se desdobra em muitas contradições, ainda considerando os grandes avanços pedagógicos já conquistados nesse processo.

Limites da atuação pedagógica, de se fazer essa escola diferente, de garantir a educação numa proposta progressista foram percebidos no decorrer da pesquisa, assim como a grande

³⁰ Ver materiais do MST sobre a questão de Gênero: MST. **Mulheres Sem Terra**. 2004; Mulher Sem Terra, 2000.

³¹ Ver SILVA. Cristiani Bereta da. **Homens e Mulheres em Movimento: relações de gênero e subjetividades no MST**. Florianópolis: Momento Atual, 2004.

possibilidade de se garantir uma política de educação pública, que respeite as culturas, as diversidades dos povos desse país, quando se passa a olhar, considerar e valorizar as diferentes experiências humanas, e assumir as contradições como algo que faz parte dessa complexidade humana, social e cultural.

Esse trabalho de pesquisa, mais do que conceitos e análises da realidade, foi um caminho percorrido de transformação humana, de visões e práticas, tanto para mim, como pesquisadora-militante, quanto para as pessoas que dele fazem parte. Ele não se encerra aqui. Apenas fecha um ciclo, e apresenta-se como síntese desse processo vivido e experienciado. Síntese essa inacabada, aberta a continuidades e descontinuidades, recriações e novas análises, novos diálogos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Companheiras de luta ou coordenadoras de painéis? As relações de gênero nos assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO, 2000.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMMANN, Safira Bezerra. **Movimento Popular de Bairro: de frente para o Estado, em busca de parlamento**. São Paulo: Cortez, 1991.

ANAIS DO TRIBUNAL INTERNACIONAL DOS CRIMES DO LATIFÚNDIO E DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL DE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO PARANÁ, 2001

ANDREATTA, Marcelo de Faria Corrêa. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “escola diferente”**. 2005. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel. **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo Sem Fronteiras. v.3, n.1. p. 28-49. Jan/Jun 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/art_v3_n1.htm

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”. **A História da Articulação**. Caderno 1. 2000

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BARROS, Oscar Pereira. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a contribuição das diretrizes operacionais para a educação do campo no Pará**. Disponível em www.educampoparaense.org. Acessado em 18/05/2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Cezar e CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação básica do Campo, caderno nº 3.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. São Paulo: ANCA, 2002.

BRAD, Antônio Jacó. **Educação Indígena: uma educação para a autonomia**. Disponível em www.educampoparaense.org. Acessado em 18/05/2008.

BRANCO, Maria Tereza Castelo. **Identidade e Educação dos Jovens Sem-Terra**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSC, 1999.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação no meio rural. IN: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimentos Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. Texto. 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.146-160.

_____. **A escola do Campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun, 2003.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CAMPOS, Rogério Cunha. **Movimentos Indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil**. www.educampoparaense.org. Acessado em 18/05/2008

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. (A Era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2) 3a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Horácio Martins de. A emancipação do movimento no movimento de emancipação social continuada (resposta a Zander Navarro). In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Nilva Maria Gomes. **Uma escola pública para crianças e jovens no campo: desafios, perspectivas e repercussões da LDB nos assentamentos Che Guevara (Itaberaí) e São Domingos (Morrinhos) em Goiás**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final (versão plenária): por uma política pública de educação do campo**. Disponível em [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SECAD/ARQUIVOS/PDF/EDUCACAODOCAMPO/CONFERENCIA.PDF](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf). Acessado em 18/05/2008

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade X movimentos sociais X Governo Federal**. 2004. Tese (Doutorado) – UNESP, São Paulo, 2004.

COSTA, Lúcia Cortez da. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Sergio. Modelos de espaços públicos e seus usos no Brasil. IN: COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília: esfera pública, democracia e configurações pós-nacionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre a Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, jan/abr, vol/ano 30, número 001, USP, São Paulo, 2004. pp. 73 – 89.

DELIBERATOR, Luiza M. Yamashita e Vieira, Ana Carolina Rampazzo. **Comunicação e Educação para a cidadania em uma cooperativa de assentamento do MST**. Disponível em [HTTP://REPOSCOM.PORTCOM.INTERCOM.ORG.BR/DSPACE/HANDLE/1904/17970](http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/17970). Acessado em 03/06/2008 – site da INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

DOIMO, Ana Maria. **A voz e a vez do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil**. São Paulo: Relume-Dumara, 1995.

DONAT, Heldo. **O projeto de cooperação do MST nos assentamentos da reforma agrária: como se explicam as dificuldades encontradas?**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2006.

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar A.(orgs). **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo – texto preparatório. IN: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.134 - 145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. IN: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.134 - 145.

_____. **MST: Formação e Territorialização**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, jan./abr., Vol 30, ano 001, Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2004. pp. 139-159.

FONSECA, Selva Guimarães. **Currículo, saberes e culturas escolares**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. São Paulo: Ática, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 11a ed., São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FRAGOSO, Maria Beatriz Pinheiro Guimarães. **Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária: A Responsabilidade Social Da Universidade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, 2001.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **História dos Movimentos Sociais e Lutas Populares**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Iria Zanoni. **Terra e Subjetividade: a recriação da vida no limite do caos.** Curitiba, PR: Criar Edições, 2001

GROS, Fredric (org.) **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola, 2004.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação e movimentos sociais do campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará.** www.educampoparaense.org. Acessado em 18/05/2008.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In: **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** (SILVA, Tomaz Tadeu da, org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 103-133.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11a ed., Porto Alegre: DP&A, Editora, 2006.

HELLER, Agnes et al. **A crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

HIROSE, Kiyomi. **A mística e a educação no MST da Região Noroeste do Paraná.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

HOFLING, Eloísa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES, V. 21, n. 55, p. 30-41, Campinas, Nov/2001. Disponível em www.scielo.br

IANNI, Octávio. A Política mudou de lugar. IN: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar A.(orgs). **Desafios da Globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IOKOI, Zilda Marcia Grícoli; ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira; REZENDE, Simone; RIBEIRO, Suzana. (orgs.) **Vozes da Terra: histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo**. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Autores Associados, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação básica do Campo, caderno nº 4.

KOLLING, Edgar Jorge, Ir. NERY, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação básica do Campo, caderno nº 1.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAVALLE, Adrián Gurza. **Cidadania, igualdade e diferença**. Lua Nova, 2003, n.59, p.75-93. Disponível em WWW.SCIELO.BR

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. IN: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural : o que mudou em 60 anos ?** São Paulo, Revista Ande, ano 1 n.3, 1982.

MARINHO, Dalcione Lima. **Entre ideologias e utopias: as expectativas dos jovens rurais quanto ao seu ingresso nas Escolas Família Agrícola de Marabá**. 2007. Monografia (Especialização em Agricultura Família Camponesa do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará) - Núcleo de Marabá – UFPA, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Sevoló de. **História dos Movimentos Sociais do Campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais**. Outros Tempos, vol. 01, 2003, pp. 1 – 12.

Disponível em www.outrostempos.uema.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. IN: SIDEKUN, Antônio (org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

MORIGI, Valter. **Escolas do MST: uma utopia em construção**. Curitiba: Editora Mediação 2003.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. São Paulo: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DSF: UNESCO, 2000.

MST. **AGENDA**. São Paulo, 2006.

_____. **Caderno de Educação n.9**. 1999.

_____. **Cantares da Educação do Campo**. Setor de Educação. 2006

_____. **Escolas Itinerantes em acampamentos do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 1, São Paulo, 1998.

_____. **Mulheres Sem Terra**. 2004

_____. **Mulher Sem Terra**. Coletivo Nacional de Gênero. 2000.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NETO, Luiz Bezerra. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1879 – 1998**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1998.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Alaíde Paulino Machado de. **Ideologia e Educação: a proposta pedagógica do MST e as Escolas do Campo de Querência do Norte – PR. 2006**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

OSTA, Marilda de Oliveira. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso Pedagogia da Terra da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT**. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PERUZZO, Cecília Maria K. **Comunicação nos Movimentos Populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

PINSKY, Jaime. (org.) **Práticas de Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (orgs). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003

POLI, Odilon. **Leituras em Movimentos Sociais**. Chapecó: Grifos, 1999.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento de igualdade**. IN: Projeto de História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO ESTADO DO PARANÁ, 2003.

RAMPINELLI, Waldir José. **No fio da navalha**. São Paulo: Xamã, 1998.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. 2007. Tese (Doutorado em História Social) FFLCH – Universidade de São Paulo – USP, 2007; Branco, Maria Tereza Castelo. **Identidade e Educação dos Jovens Sem-Terra**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSC, 1999.

SANDRI, T. e SOUZA, Maria Antônia de. **A construção do processo democrático: atores e parcerias na educação rural**. Revista Emancipação: Editora da UEPG: Ponta Grossa, 2005. V 5 (1), p. 71 – 88.

SANTOS, Andrea Paula dos. **Reforma Agrária entre a polarização, a negociação e o conflito: resistência e participação do MST nos governos do PT no Mato Grosso do Sul e no Rio Grande do Sul**. 2003. Tese (Doutorado em História Econômica) – FFLCH - USP, São Paulo, 2003

_____. **Políticas públicas de reforma agrária entre a polarização, a negociação e o conflito: práticas de um pós-neoliberalismo possível na sociedade brasileira.** Revista da Faculdade de Direito da UFPR v. 43, 2005. Disponível em

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/viewFile/6983/4961>

_____. **Imagens e sons de histórias do tempo presente e do imediato: identidades e concepções de sujeito, memórias e subjetividades em (des)construção no cotidiano da História.** Revista de História Regional 12(1). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 101-129, 2007.

_____. **Ponto de vida: cidadania de mulheres faveladas.** São Paulo: Loyola, 1996.

SANTOS, Andrea Paula dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Vozes da Marcha Pela Terra.** São Paulo: Loyola, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Vol. 48, 2000, pp. 11-32

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **A nova lei da Educação: nova LDB trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Homens e Mulheres em Movimento: relações de gênero e subjetividades no MST**. Florianópolis: Momento Atual, 2004.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais**. www.educampoparaense.org. Acessado em 18/05/2008

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Cleci Behling da. **Organizações e a “lei de ferro das oligarquias”: um estudo sobre os assentamentos rurais de reforma agrária. 2003**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

_____. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007. disponível em www.scielo.br

_____. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 1999. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1999.

STÉDILE, João Pedro, SÉRGIO, Frei. **A Luta Pela Terra no Brasil**. São Paulo: Editora Pagina Aberta, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

VALADÃO, Adriano da Costa. **Os núcleos de base do MST e a construção da cooperação agrícola: assentamento Contestado**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

VARELLA, Marcelo Dias. **Introdução ao Direito à Reforma Agrária: o direito face aos novos conflitos sociais**. São Paulo: Editora de Direito, 1998.

VIANNA, Gessilda da Silva. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos de Querência do Norte e Paranacity/PR**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2003.

WARREN, Ilse Scherer. **Cidadania Sem Fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo, Hucitec, 1999.

_____. Ilse Scherer. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Soc. estado., Jan./Apr. 2006, vol.21, no.1, p.109-130.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (SILVA, Tomaz Tadeu da, org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZIMMERMANN, Neusa de Castro. **Depois da terra, a conquista da cooperação: um estudo do processo organizativo num assentamento de reforma agrária no RS**. 1989. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 1989.

VIEIRA, Luiz Carlos. **A mística no MST: um ritual político**. Anais do XIII Encontro de História ANPUH – RIO. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:
http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1213630966_ARQUIVO_AMisticoMST.pdf

Sites pesquisados:

[HTTP://WWW.RODAVIVA.FAPESP.BR/MATERIA/49/ENTREVISTADOS/EDGAR_MORIN_2000.HTM](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm) - Acessado em 5/2/2009.

[WWW.PORTAL.MEC.GOV.BR](http://www.portal.mec.gov.br) – Acessado 18/05/2008.

[WWW.EDUCAMPOPARAENSE.GOV.BR](http://www.educampoparaense.gov.br) – Acessado em 18/05/2008